ION STEGĂROIU · DANIELA PAHOME
RAMONA LILE

Leadership în EDUCAȚIE

MANAGEMENT

EDITURA UNIVERSITARĂ

UNIVERSUL ACADEMIC

Ion STEGĂROIU, Daniela PAHOME (MURARU)

LEADERSHIP ÎN EDUCAȚIE

Motto:

„Secretul de a realiza un lucru important în viaţa ta este,
înainte de toate, să ai dorinţa profundă de a-l realiza;
să ai credinţa şi încrederea că poţi să-l realizezi;
apoi, să ai o viziune clară şi precisă
şi să o urmăreşti pas cu pas, până la final,
fără să dezarmezi şi fără să disperi."

Eileen Caddy[1]

[1] Caddy, E. (1917-2006), profesor, co-fondator al Findhorn Community din Scoţia, fundaţie ce desfăşoară o paletă variată de programe educaţionale.

Ion STEGĂROIU, Daniela PAHOME (MURARU)

LEADERSHIP ÎN EDUCAȚIE

UNIVERSUL ACADEMIC

2019

Toate drepturile asupra prezentei ediţii aparţin
Editurii Universul Academic.

Nicio parte din aceast volum şi nicio componentă grafică nu pot fi reproduse sau transmise, sub nicio formă şi prin niciun mijloc, electronic sau mecanic, inclusiv fotocopiere, înregistrare sau prin orice sistem de stocare a informaţiei, fără permisiunea editorului.

Ediţie publicată de Editura **Universul Academic**
Copyright © 2019

Într-un mediu educaţional din ce în ce mai competitiv, organizaţiile şcolare din sistemul de învăţământ preuniversitar sunt determinate să-şi dezvolte noi modalităţi de acţiune internă, regăsite în exercitarea leadershipului educaţional.

Promotor al schimbării, liderul educaţional nu apelează la procedee simpliste de soluţionare a problemelor din organizaţiile şcolare sau la strategii empirice, neştiinţifice şi adeseori sterile. El este cosmopolitul ce răspunde provocărilor schimbării cu idei inovatoare.

Lucrarea *Leadership în educaţie* se adresează profesioniştilor din sistemul de educaţie, specialiştilor în elaborarea de proiecte instituţionale, dar şi actorilor implicaţi în schimbările organizaţiei şcolare (documentarişti, cadre didactice şi părinţi).

Luând în considerare bibliografia de referinţă (reperele sectoriale, standardele europene şi internaţionale publicate în domeniul managementului educaţional, documentele oficiale în vigoare în momentul publicării), *Leadership în educaţie* explicitează conceptele utilizate în leadershipul educaţional şi reduce ambiguităţile de semnificaţie.

Pentru a asigura înţelegerea deplină a conţinutului lucrării sunt incluse şase anexe şi un *Glosar de termeni*.

Finalizând lectura prezentului material-suport, veţi şti că dinamica procesului de schimbare începe cu fiecare dintre noi: prin exprimarea emoţiilor şi prin a fi noi înşine.

Deci, vă invităm să citiţi, să reflectaţi şi să împărtăşiţi aceste idei prietenilor, colegilor şi, de ce nu, autorilor!

Autorii

CUPRINS

Prefaţă 9

Capitolul 1. LEADERSHIPUL – PARADIGMĂ INOVATOARE DE CONDUCERE: CONCEPT, FUNCȚII, TEORII 13
1.1. Perspective asupra procesului de leadership 13
1.2. Abordări interdisciplinare ale conceptului de leadership 15
1.3. Abordări intradisciplinare ale conceptului de leadership 16
1.3.1. ABORDARE ETIMOLOGICĂ 17
1.3.2. Abordare conceptuală 18
1.4. Funcţiile procesului de leadership 21
1.5. Evoluția paradigmatică a leadershipului 22

Capitolul 2. CONCEPTE SUBIACENTE PROCESULUI DE LEADERSHIP 35
2.1. Liderul 35
2.1.1. Conceptul de lider. Ipostazele liderului și tipologii 35
2.1.2. Roluri-cheie ale liderului în organizații 45
2.1.3. Limitele activității liderului 48
2.1.4. Profilul liderului educațional 49
2.2. Membrii organizației 59
2.3. Puterea și influența - predictori ai leadershipului din perspectiva schimbării 60
2.3.1. Particularități, surse și modalități de manifestare a puterii 61
2.3.2. Tipuri de putere 62
2.3.3. Forme, caracteristici multidimensionale și pârghii ale influenţei 64
2.3.4. Tehnici de influenţare 67
2.4. Interdeterminări ale termenilor subiacenți procesului de leadership 69
2.5. Conexiuni: viziune - valori de ordin înalt - valorificarea competențelor de leadership 72
2.6. Sinergia pshihologică a schimbării în organizațiile școlare 87

Capitolul 3. LEADERSHIPUL EDUCAȚIONAL – PREMISĂ A SCHIMBĂRII ORGANIZAȚIONALE 94
3.1. Incursiune în evoluția preocupărilor privind apariția și recunoașterea semnificației globale a conceptului de leadership educațional 94
3.2. Leadership educațional – schimbare. Relații de cauzalitate 96

3.3. Particularitățile modelelor de leadership educațional viabile în plan internațional și rolul lor în realizarea obiectivelor de schimbare organizațională 98
3.3.1. Leadershipul instruirii 100
3.3.2. Leadershipul managerial 101
3.3.3. Leadershipul transformațional 102
3.3.4. Leadershipul participativ 105
3.3.5. Leadershipul distribuit 106
3.3.6. Leadershipul tranzacțional 107
3.3.7. Leadershipul postmodern 108
3.3.8. Leadershipul emoțional 109
3.3.9. Leadershipul circumstanțial 112
3.3.10. Leadershipul moral 113
3.3.11. Teorii actuale în domeniul leadershipului educațional 113
3.4. Stilurile de leadership educațional – catalizatori ai schimbării în organizațiile școlare 115
3.5. Cadrul de exercitare al leadershipului educațional: organizațiile școlare din sistemul de învățământ preuniversitar 120

Capitolul 4. OPTIMIZAREA SCHIMBĂRII ORGANIZAȚIONALE PRIN VALORIFICAREA COMPETENȚELOR DE LEADERSHIP 128
4.1. Necesitatea Modelului de Optimizare a Schimbării Organizaționale prin Valorificarea Competențelor de Leadership (OSOVCL) 128
4.2. Proiectarea modelului OSOVCL 130
4.2.1. Dimensiuni și componente ale modelului OSOVCL 130
4.2.2. Implementarea Modelului OSOVCL 135
4.2.3. Avantaje și limite ale utilizării modelului OSOVCL 136

Bibliografie 139
Glosar 153
Anexe 159
Lista figurilor 166
Lista tabelelor 168

PREFAȚĂ

Statusul social al şcolii, aşteptările calitative ale beneficiarilor educaţiei, schimbările contradictorii din sistemul de învăţământ preuniversitar şi dimensiunea socială a organizaţiei şcolare sunt factori care subliniază imperativul leadershipului educaţional, prezentat în literatura de specialitate ca fiind o paradigmă inovatoare de conducere[2].

Literatura de specialitate subliniază impactul rezonant al leadershipului atât *asupra schimbărilor organizaţionale* (prin înţelegerea rolurilor asumate) cât şi asupra *calităţii performanţelor organizaţiei* (prin împărtăşirea aceleaşi viziuni).

„Leadership în educaţie" include concepte şi paradigme propuse de autori şi teoreticieni consacraţi:

- *abordări distincte din punct de vedere conceptual în teoria leadershipului din perspectiva schimbării:* Staş, M., Kets De Vries, M., Leithwood, K., Jantzi, D., Steinbach, R., Goleman, D., Vagu, P., Stegăroiu, I.;
- *evoluţia leadershipului ca artă şi ştiinţă:* Adair, J., Zlate, M., Lapierre, L., Zaccaro, S., Klimoski, R., Yukl, G., Cristol, D, Bass, B. M., Stogdill, R., DeRue, D. S., Nahrgang, J., Wellman, N., Humphrey, S., Nahavandi, A., Bass, B., Riggio, R. Kouzes, J., Posner, B., Southworth, G., Nicolae, M., Nicolae, E., Viţelar, A. Barry, D., Cohen, M. D., March, J., Burke, M., Charan, R., Drotter, S., Noel, J., Gauthier, A.;
- *aplicabilitatea şi validitatea modelelor de leadership educaţional:* Bush, T., Gunter, H., Harris, A., Hargreaves, A., Fullan, M., Southworth, G., Dempster, N., Logan, L., Meister, D., Hoyle, E., Wallace, M., Heck, R., Hallinger, P., Hardy, C., Palmer, I.;
- *paradigmele analitice ale educaţiei şi inserţia spiritului ştiinţific:* Cristea, S., Iosifescu, Ş., Şoitu, L., Cherciu, R., Northouse, P., Nicola, I., Bontaş, I., Neculau, A., Thorndike, E., D'Hainaut, L., Fullan, M., Senge, P.;
- *psihologia organizaţiilor:* Vlăsceanu M., Rojot, J., Constantin, D., Ionescu, S., Hofstede, G., Aswathappa, K., Cornescu, V., Mihăilescu, I., Stanciu, S.;
- *studiul teleologic, dialectic, ciclul de viaţă şi evoluţia schimbării:* Predişcan, M., Hayes, J., Clarke, T., Clegg, S., Stog, L., M. Caluschi;

[2] Stegăroiu, I., Pahome, D. (2017, 12-14 octombrie). „Educational Leadership - Premise of the Organizational Change". Articol prezentat la *Sesiunea Ştiinţifică de Toamnă a AOSR*, cu tema CERCETAREA ŞTIINŢIFICĂ ÎN SERVICIUL DEZVOLTĂRII DURABILE, Timişoara - România.

- *paradigma valorilor*: Schwartz, S., Hodgkinson, C., Piolle, J., Hoffman, B.;
- *analiza constructivistă a conceptului de competenţă:* Joiţa, E., Cucoş, C.;
- *inteligenţa emoţională în leadership:* Wechsler, D., Goleman, D., Boyatzis, R., Mckee, A., Bar-On, R.

În urma examinării unui număr impresionant de lucrări valoroase în care este analizat impactul exercitării leadershipului în organizaţii, am elaborat un model coerent *de optimizare a schimbării în organizaţiile şcolare prin valorificarea competenţelor de leadership*.

Capitolul 1 oferă o sinteză coerentă a conceptului de leadership şi a accepţiunilor interdisciplinare şi intradisciplinare ale constructului. Sunt prezentate abordările etimologice şi conceptuale ale termenului de leadership şi evoluţia cronologică a teoriilor, de la teoriile clasice la paradigmele teoretice actuale.

Conceptele teoretice variază de la cercetarea timpurie (descoperirea unui profil comun tuturor liderilor), până la ultimele lucrări destul de contradictorii (leadershipul carismatic, leadershipul inovator, leadershipul transversal). Reflecţiile asupra aspectelor teoretice conturează cadrul unui proces dinamic, leadershipul reprezentând o relaţie biunivocă între lider şi membrii grupului.

Capitolul 2 specifică nominal aspectele determinabile şi dimensiunile următoarelor concepte: lider, membrii organizaţiei, putere, influenţă şi competenţe.

Competenţele de leadership formulează un răspuns pozitiv aşteptărilor multiple ale membrilor organizaţiei: motivarea intrinsecă, deprinderile de gândire creativă, munca în echipă, rezolvarea problemelor interdisciplinare şi delegarea de putere membrilor organizaţiei. Prin utilizarea setului de competenţe propus, liderii formali şi informali optimizează schimbarea organizaţională.

Liderii, principalii actori ai procesului de schimbare, sunt cei care inovează şi optimizează mediul educaţional, cei care pot rezolva parţial sau global problemele ivite în organizaţiile şcolare[3].

Având capacitate empatică şi manifestând convingere, liderul creează viziuni avangardiste şi motivează membrii organizaţiei prin ţeluri idealizate.

Capitolul 3 abordează particularităţile şi importanţa leadershipului educaţional. În acest scop, cele 10 modele teoretice, analizate prin prisma schimbării, surprind ampla problematică a diversităţii în leadershipul educaţional.

Societatea actuală impune niveluri ridicate de exigenţă cadrelor didactice.

[3] Muraru (Pahome), D. (2015, 27-28 noiembrie). „Leadership and educational management", articol prezentat la International Conference CONTEMPORARY CHALLENGES FOR THE SOCIETY IN THE CONTEXT OF THE RECENT ECONOMIC AND SOCIAL CHANGES, Târgovişte – România.

Prin urmare, leadershipul educaţional, privit ca fiind competenţa profesorilor de a funcţiona ca parte a unei organizaţii care învaţă[4], reprezintă un element vital în construirea viitorului.

Capitolul 4 oferă posibilitatea identificării componentelor care produc şi optimizează schimbarea în cadrul organizaţiilor şcolare din sistemul de învăţământ preuniversitar. Exercitarea leadershipului este fundamentală pentru explicarea proceselor de schimbare care se desfăşoară în cadrul organizaţiilor şcolare, prin determinarea unor atitudini pozitive faţă de schimbările produse în mediul intern al organizaţiei şi focusarea liderului pe elemente care ţin de valorizarea contribuţiilor membrilor organizaţiei.

Prezentând eclectic şi echilibrat o parte din conţinuturile teoretice din domeniul leadershipului educaţional, prezenta carte reprezintă un răspuns optim la imperativul schimbării.

[4] În practica educaţională, *organizaţia care învaţă* are ca profil crearea de noi competenţe tuturor membrilor, prin înţelegerea realităţii.

CAPITOLUL 1.

LEADERSHIPUL – PARADIGMĂ INOVATOARE DE CONDUCERE: CONCEPT, FUNCȚII, TEORII

Fundamentat pe o bază teoretică importantă, leadershipul reprezintă constructul care în secolul al XXI-lea continuă să dezvolte cunoaşterea ştiinţifică.

Capitolul vizează studiul unui concept polimorf, deopotrivă „dezvăluit" sau „asfixiat" de multitudinea semnificaţiilor atribuite le-a lungul timpului, care „scapă printre degete când încerci să-l analizezi"[1].

1.1. PERSPECTIVE ASUPRA PROCESULUI DE LEADERSHIP

Leadershipul este încadrat în sfera fenomenului de influenţă socială, axa principală a leadershipului fiind reprezentată de putere şi influenţă. Leadershipul este un proces de construire de relaţii care implică dinamica membrilor organizaţiei, provocarea fiind dată de demararea procesului de schimbare.

În acelaşi timp, tendinţa spre self-management[2] determină aprecierea sporită a importanţei leadershipului în organizaţii.

Din perspectivă umanistă, procesul de leadership este important, deoarece natura umană, prin esenţa sa, are nevoie de o direcţie.

Autorii clasici se referă la: *binele public mai degrabă decât interesul individual* (Aristotel în lucrarea *Etica Nicomahică* afirmă că există diferenţe de opinie despre ceea ce este cel mai bine pentru oameni)[3], *binele tuturor* (Rousseau în *Contractul social*[4] dezvoltă ideea că binele general nu trebuie confundat cu suma conceptelor de bine luate individual) sau *menţinerea la putere* (Machiavelli, N[5]. în cartea *Il Príncipe* tratează modul în care se poate acapara şi întări un principat).

---

[1] Lapierre, L. (2008). „Comprendre et raconter le leadership pour mieux l'assumer". *Gestion*, 33(3), p.12.

[2] Conceptul presupune luarea şi asumarea unor decizii de către manageri cu privire la gestionarea resurselor (umane, materiale, timp), curriculum şi tipul de relaţii cu mediul extern.

[3] Aristotel. (1998). *Etica nicomahică.* Introducere, traducere, comentarii şi index de Stella Petecel. Bucureşti: Iri.

[4] Rousseau, J.J. (1712-1778) - filozof francez de origine geneveză, scriitor şi compozitor, unul dintre cei mai iluştri gânditori ai Iluminismului.

[5] Machiavelli, N. (1469-1527) - diplomat, funcţionar public, filozof, un exponent de prestigiu al Renaşterii italiene. Opera *Principele* (1513) este considerată primul tratat modern de politică.

Din perspectivă pragmatică, reprezentările variate pe care le au oamenii faţă de rolurile şi funcţiile lor, trimit la noţiunile de conducător şi adept.

Exemplificăm prin următoarele contribuţii:

- Freud S.[6], apelând la exemplul dat de Moise evreilor, a expus teoria că indivizii care se cristalizează într-un grup[7] manifestă fenomenul de identificare şi acordă modelului de „eu ideal" o poziţie dominantă (din cauza nevoilor proprii de autoritate) dar şi o figură paternă (cel care liniştește);
- Redl F.[8] a preluat principiile lui Freud şi a demonstrat că procesele formative de grup se desfăşoară în jurul unei persoane centrale sau a unui lider;
- Weber M.[9] a definit organizaţia în care este prezent un lider ca fiind forma ideală de activitate eficientă.

Autorii contemporani afirmă că leadershipul „apelează la emoţie şi trebuie să existe un echilibru între misiune şi pasiune"[10], fiind considerat „un mod de a face"[11].

Leadershipul contribuie la implementarea eficace şi eficientă a deciziilor organizaţionale, dezvoltă relaţiile umane şi mobilizează alte persoane pentru a se ridica reciproc la niveluri superioare de motivare sau de angajament. Înţelegerea de către lider a contextului organizaţiei va avea ca rezultat stabilirea, implementarea, menţinerea şi îmbunătăţirea continuă a sistemului de management.

O puternică dimensiune socială regăsim în teoria leadershipului în organizaţii care produce schimbarea prin trei subprocese: *stabilirea unei orientări*, *alinierea* şi *motivarea membrilor organizaţiei* (figura 1.1).

Incluzând viziunea şi valorile unei organizaţii, leadershipul facilitează promovarea bunelor pratici care permit mobilizarea, responsabilizarea şi motivarea membrilor organizaţiei, având ca rezultat producerea schimbării în organizaţii, element valoros pentru angajarea şi motivarea membrilor organizaţiei în rezolvarea sarcinilor cotidiene.

---

[6] Freud, S. (1856-1939) - medic neuro-psihiatru şi fondator al şcolii psihologice de psihanaliză.

[7] În domeniul psihologiei sociale, grupul se prezintă ca un mediu de învăţare a rolurilor sociale, în care se cultivă conştiinţa de sine a membrilor animaţi de acelaşi scop. În sociologie, grupul semnifică o relaţie interindividuală între persoane care dezvoltă interacţiuni în limitele unor reguli prestabilite.

[8] Fritz Redl (1902 -1988) - psihanalist pentru copii, pioner al psihologiei ego-ului.

[9] Weber, M. (1864-1920) - sociolog, filosof, jurist şi economist politic german, ale cărui idei au influenţat profund cercetarea socială.

[10] *Sims*, R., *Quatro, S. A. (2005). Leadership: Succeeding in the Private, Public and Not-for-profit Sectors*. NY: M. E. Sharpe, Inc, p. 280.

[11] Hesselbein, F., Goldsmith, M. (2006). „The Leader of the Future 2 Visions, Strategies, and Practices for the New Era" , disponibil on-line la: https://www.essr.net/~jafundo/mestrado_material_itgjkhnld/IV/Lideran%C3%A7as/booksclub.org__The_Leader_of_the_Future_2__Visions__Strategies__and_Practices_for_the_New_Era__J_B_Leader_to_Leader_Institute_PF_Drucker_Foundation_.pdf , accesat în 24.08. 2017.

• *orientarea*: formularea unei viziuni semnificative și fezabile;
• *crearea direcției*: elaborarea și testarea unor orientări alternative și selectarea opțiunii dezirabile;
stabilirea orientării
alinierea membrilor organizației
• *comunicarea viziunii* către membrii cooperanți ai organizației;
• *împărtășirea comună*, validarea a viziunii și a setului de acțiuni propuse;
• liderul energizează membrii organizației pentru a depăși barierele prin: *expunerea repetată a viziunii, într-un cadru care evidențiază valorile membrilor organizației;*
• *feedback constant și prin recunoașterea publică a succeselor obținute.*
motivarea membrilor organizației

Sursa: Adaptare după Kotter, J. (2009). *Forța schimbării. Cum diferă leadershipul de management*. București: Publica, pp. 59-93.

Figura 1.1. Dimensiunea socială a leadershipului în organizații.

1.2. ABORDĂRI INTERDISCIPLINARE ALE CONCEPTULUI DE LEADERSHIP

Pus în relaţie cu exercitarea influenţei şi a puterii, leadershipul este privit ca un proces dinamic de organizare şi coordonare a unui grup, într-un context specific pentru realizarea unor sarcini sau scopuri (tabelul 1.1):

Tabelul 1.1.

Examinarea conceptului de leadership în domeniul psihologiei sociale şi în domeniul psihologiei organizaționale

Examinarea conceptului de leadership în domeniul psihologiei sociale	**Abordări ale conceptului de leadership în domeniul psihologiei organizaționale**
Leadershipul este încadrat în *sfera influenței sociale*, fiind o „acțiune exercitată de o entitate socială orientată spre modificarea manifestărilor alteia”*.	Leadershipul este încadrat în *sfera puterii***.
Leadershipul este definit ca un proces de grup, care „determină, membrii organizației în angajarea de bunăvoie în realizarea sarcinilor”***.	Leadershipul este un „proces dinamic de organizare și coordonare de către un grup a altor grupuri de membri ai organizației în scopul realizării unor sarcini specifice”****.
Elemente accentuate: *grupul, procesul de influență, scopul urmărit.*	Elemente accentuate: *caracterul dinamic al grupului, extinderea de la o persoană la un grup și precizarea activităților specifice.*

Interacţiunile umane generează *relaţii intersubiective* (relaţii socio-afective sau relaţii de subordonare) şi *structuri mentale colective* (atitudini, credinţe).	Procesul conduce spre controlul membrilor organizaţiei şi disoluţia fiecărui individ prin absorţia lui în grup.
Organizările informale se substituie procedurilor prescrise (acest tip de structuri apar din cauza informaţiilor insuficiente din organizările formale).	*Eficacitatea liderului* este măsurată în funcţie de satisfacţiile membrilor organizaţiei.*****

Sursa: sinteză realizată de autori

:amfir, C., Vlăsceanu, L. (1998). *Dicţionar de sociologie*. Bucureşti: Babel, p. 294.
* Petit, F., Dubois, M. (1998). *Introduction à la psychosociologie des organisations.* Paris: Dunod, p. 10.
** Cole, G. A. (2000). *Managementul personalului*. Bucureşti: Codecs, p. 66.
*** Vlăsceanu M. (1993). *Psihologia organizaţiilor şi conducerii*. Bucureşti: Paideia, p. 24.
***** Gibson, J. L., Ivancevich, S. M., Donnelly, J.H. Jr. (1997). *Organizations. Behavior, Structure, Processes*. Boston, Iowa, New York, Irwin McGraw-Hill, p. 272.

Observând abordările ilustrate de cele două ştiinţe, este imperios necesară regândirea în plan organizaţional a rolurilor liderilor formali şi informali, ei fiind cei care însoţesc numeroasele schimbări care modifică comportamentele şi atitudinile membrilor organizaţiei.

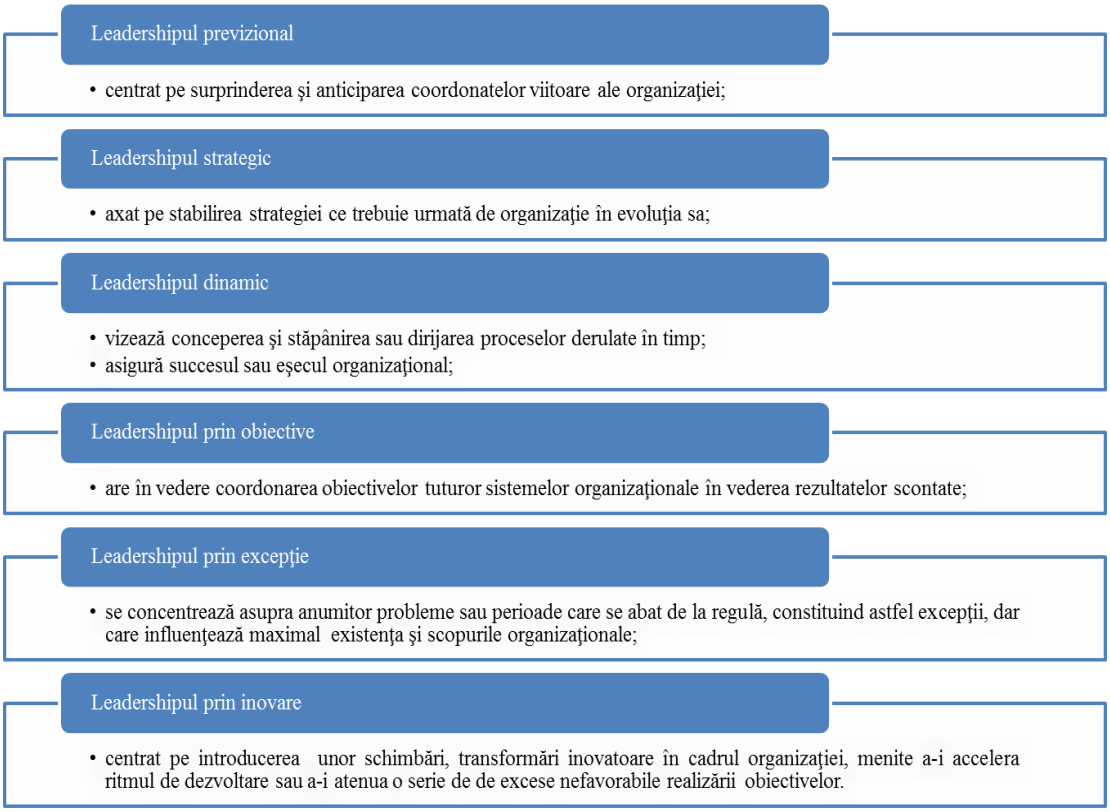
1.3. ABORDĂRI INTRADISCIPLINARE ALE CONCEPTULUI DE LEADERSHIP

Studiile asupra conceptului de leadership, latente în anii 1970, concentrate cu precădere pe definirea leadershipului şi pe producerea de tipologii ale atitudinilor, au început să se dezvolte începând cu anii 1990, prin interesul teoreticienilor de a identifica baza comportamentelor liderilor şi determinarea particularităţilor stilurilor de leadership.

Analiza succintă a cercetărilor ştiinţifice publicate de Academy of Leadership & Management[12] şi Academy of Management (Briarcliff Manor - USA)[13], a facilitat identificarea şi sistematizarea intradisciplinară a variabilelor leadershipului: *viziune, putere, influenţă, implementarea schimbării, împuternicirea membrilor organizaţiei, stilul proactiv, feedback, asertivitate, construirea echipelor, inovaţie, empatie, puterea exemplului, valori, energie, diversitate multiculturală* (Anexa 1 - *Variabilele leadershipului*).

Aceste variabile conturează formele de leadership (figura 1.2):

[12] http://www.academylm.co.uk/courses/leadership-and-management/ , accesat în 13.08.2017.
[13] http://aom.org/, http://aom.org/journals/ , accesat în 13.08.2017.


Leadershipul previzional
• centrat pe surprinderea şi anticiparea coordonatelor viitoare ale organizaţiei;
Leadershipul strategic
• axat pe stabilirea strategiei ce trebuie urmată de organizaţie în evoluţia sa;
Leadershipul dinamic
• vizează conceperea şi stăpânirea sau dirijarea proceselor derulate în timp;
• asigură succesul sau eşecul organizaţional;
Leadershipul prin obiective
• are în vedere coordonarea obiectivelor tuturor sistemelor organizaţionale în vederea rezultatelor scontate;
Leadershipul prin excepţie
• se concentrează asupra anumitor probleme sau perioade care se abat de la regulă, constituind astfel excepţii, dar care influenţează maximal existenţa şi scopurile organizaţionale;
Leadershipul prin inovare
• centrat pe introducerea unor schimbări, transformări inovatoare în cadrul organizaţiei, menite a-i accelera ritmul de dezvoltare sau a-i atenua o serie de de excese nefavorabile realizării obiectivelor.

Sursa: sinteză după Zlate, M. (2004). *Leadership şi management*. Iaşi: Polirom, p.181.

Figura 1.2. Forme de leadership

Formele de leadership sunt complementare şi reprezintă modalităţi concrete de realizare a atributelor leadershipului[14] .

1.3.1. ABORDARE ETIMOLOGICĂ

Din punct de vedere etimologic, termenii „leadership" şi „lider", regăsite în multiple câmpuri teoretice, apar în limba engleză în secolul al XIII-lea, însă au fost utilizaţi în documentele scrise abia în prima jumătate a secolului al XIX-lea în limbile engleză, saxonă şi în germana veche prin termeni precum: „laedan", şi „ledere", care semnifică „a arăta calea"[15]. În timp, aceste înţelesuri s-au transformat în termenul de conducere.

Preluat din limba engleză, alături de termeni ca: „ambassadorship", „citizenship", „professorship", (poziţie oficială, statut sau rang), „membership" (membrii unui grup),

[14] Zlate, M. (2004). – *op. cit.,* p.181.
[15] Dillard, R. S. (2013). *Real Leadership! Are You Ready? Rethinking and reframing, personal and organizational, potential and performance.* IN: Dog Ear Publishing, pp. 4-5.

„friendship", „relationship", (calitate, stare sau condiţie), „entrepreneurship" (abilitate sau expertiză), termenul „leadership" provenit din verbul „to lead", se traduce în limba română prin: „a conduce".

Termenul „leader", utilizat iniţial pentru denumirea şefului unui partid politic, are mai multe cuvinte echivalente: conducător, pilot, ghid, antrenor sau mentor.

Zlate, M. utilizează într-o manieră interschimbabilă cele două concepte: leadership şi conducere[16] în timp ce Vlăsceanu, M. încorporează semnificaţia termenului de conducere în semnificaţia termenului de leadership[17].

1.3.2. ABORDARE CONCEPTUALĂ

Studiul sistematic[18] asupra procesului de leadership a debutat în perioada lui Taylor F.W.

În ultimile două decenii, cercetătorii din întreaga lume au definit conceptul de leadership dintr-o largă perspectivă psihologică, cu puternice nuanţe sociale.

Definiţiile au un punct comun: *un proces de influenţare către realizarea obiectivelor comune, încadrate de tendinţa oamenilor de a se reuni în grupuri, întreaga societate bazându-se pe relaţionare*.

Acţiune generic umană, leadershipul trasează activităţile unei organizaţii, evidenţiind conţinutul voliţional al psihicului uman.

Teoriile surprind factorii psiho-sociali şi prezintă perspective proprii asupra leadershipului, în funcţie de contextul socio-istoric[19]. Studiile realizate, atât din motive pragmatice (nu toţi cei care sunt lideri formali îşi exercită cu maximă eficienţă responsabilităţile) cât şi din motive psihologice (capacitatea liderului de a influenţa) nu au condus spre formularea unei definiţii integrative, unanim acceptată.

Sunt controverse asupra atributului general al leadershipului: unii teoreticieni îl definesc prin prisma acţiunilor pe care liderii le realizează (proces individual) iar alţi teoreticieni susţin că leadershipul este o funcţie exercitată în grup.

Dificultatea definirii clare a constructului este reflectată în următoarele dimensiuni: reprezentările mentale proprii ale teoreticienilor, cadrul socio-cultural, economic şi istoric, experienţele individuale ale cercetătorilor sau percepţia acestora asupra naturii umane.

Conceptul de leadership combină câmpuri teoretice eterogene (tabelul 1.2):

---

[16] Zlate, M. (2004). - *op. cit*., p. 15.
[17] Vlăsceanu, M. (2003). *Organizaţii şi comportament organizaţional*. Iaşi: Polirom, pp. 285-286.
[18] Vagu, P., Stegăroiu, I. (2006). *Lideriatul de la teorie la practică*. Târgovişte: Bibliotheca, p. 3.
[19] Landry, F. (1989). „La formation expérientielle: origines, définitions et tendances". *Education Permanente*, 100/101, p. 3.

Tabelul 1.2.

Conceptualizări eterogene atribuite leadershipului

Teoreticieni	Conceptualizarea leadershipului
Lewin, K., Lippitt, R., White, R. K. (1939)	„abilitate”
Blake, R. B., Mouton, J. (1964)	„comportament”
Likert, R. (1967)	„un stil contingent în cadrul unui grup”;
Fiedler, F. (1967)	„întâlnirea dintre caracteristicile liderului, grupului şi structura organizaţiei”;
Davis, K. (1967)	„îndemânarea de a trezi în colaboratori visul către care aceştia vor tinde”;
House, R. J. (1971)	„integrarea scopurilor personale”
Koontz, H., O'Donell, C. (1980)	„abilitatea de a înţelege că oamenii au motivaţii diferite”;
Bennis, W., Nanus, B. (1985)	„trăsătură de caracter”;
Peters, T., Austin, N. (1985)	„încredere, vervă, obsesie, consistenţă”;
Vroom, V. H., Jago, A. G. (1988)	„adoptarea unui stil decizional în funcţie de maturitatea indivizilor”;
Daft, R. L. (1988)	„capacitatea individului de a acţiona în vederea realizării unor obiective”;
Donnelly, J.H., Gibson, J. L., Ivancevich, J. M. (1992)	„factorul uman care asigură legătura dintre oameni”;
Reitter, R. (1994)	„combinarea talentelor cognitive, sociale, politice sau etice”;
Yukl, G. (1994)	„acţiuni intenţionate”;
Nicolescu, O., Verboncu, I. (1997)	„dorinţa indivizilor de a gândi, simţi şi de a se comporta în armonie, în vederea realizării unui scop comun”;
Le Saget, M. (1999)	„forţă în realizarea schimbării”;
Kets de Vries, M. (2003)	„tridimensionalitate configurată de laturile cognitivă, emoţională şi afectivă”;
Constantinescu, D. A., Rotaru, A., Savu, C. (2003)	„orientarea unor persoane prin mijloace necoercitive”;
Goleman, D., Boyatzis, R. E. (2008)	„învăţare emoţională”.

Sursa: sinteză realizată de autori

Definiţia „leadershipul este procesul de a influenţa activităţile unui grup organizat de persoane în eforturile lor de a stabili şi realiza obiectivul”[20] a dominat teoria şi cercetarea în leadership până spre mijlocul anlui 1980 şi a evidenţiat patru elemente cheie: **proces, influenţă, grup** şi **obiective**.

Următoarele definiţii evidenţiază leadershipul ca fiind un **proces de influenţă socială** (tabelul 1.3).

Toate aceste definiţii reflectă ipoteza că liderii, prin influenţă, orientează şi coordonează un grup, având ca finalitate realizarea obiectivelor ţintite, leadershipul aflându-se la confluenţa mai multor noţiuni[21]: *autoritate, influenţă, carismă, putere* şi *interdependenţă*.

[20] Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of leadership: A survey of the literature*. NY: Free Press, p. 42.
[21] Cristol, D. (2008). „Fabrication des managers et leadership”. *Personnel*, 492, p. 29.

Tabelul 1.3.

Leadershipul ca proces de influenţă

Autori	Definiţii
House, R. J. et all (1999)	„capacitatea de a influenţa şi a permite celorlalţi să contribuie la eficacitatea organizaţiei”*;
Feyerherm, A. E., Rice, C. L. (2002)	„comportamentele care influenţează capacitatea unui grup de a stabili şi de a realiza obiective”**;
Landsberg, M. (2005)	„capacitatea de a crea o viziune într-un grup”***;
Yukl, G. A. (2006)	„procesul de facilitare a eforturilor colective”****.

Sursa: sinteză realizată de autori

* House, R. J. et all (1999). „Cultural influences on leadership and organizations: Project GLOBE” în W. H. Mobley, M. J. Gessner, V. Arnold (Eds.). *Advances in Global LeadershipStamford*. CT: JAI Press, p.184.

** Feyerherm, A. E., Rice, C. L. (2002). „Emotional intelligence and team performance: The good, the bad, and the ugly”. *International Journal of Organizational Analysis*, 10(4), p. 343.

*** Landsberg, M. (2005). *Leadership*. Bucureşti: Curtea veche, p.16.

**** Yukl, G. A. (2006). *Leadership in Organizations.* NJ: Prentice Hall, p. 8.

Alte abordări subliniază rolul leadershipului în promovarea activă a viziunii şi valorilor[22], conferind membrilor organizaţiei sensuri şi înţelegere comună.

Prin urmare, **leadershipul reprezintă o artă** (tabelul 1.4):

Tabelul 1.4.

Leadershipul ca artă

Autori	Descrierea conceptului
Peters, T., Austin, N. (1985)	„leadershipul înseamnă viziune, încredere, utilizarea simbolurilor, crearea eroilor şi gestionarea grijilor*”;
Zlate, M. (2004)	„modul concret de a juca un rol”**;
Brasseur, M., Douillet, B. (2011)	„rezultanta unui proces de învăţare de sine prin experienţa relaţiei cu ceilalţi”***.

Sursa: sinteză realizată de autori

* Peters, T., Austin, N. (1985). *Apassion for Excellence.* NY: Random House, p.56.

** Zlate, M. (2004). - *op. cit*., p. 30.

*** Brasseur, M., Douillet, B. (2011). „Et si le leadership s’apprenait?” în J. - M. Peretti (Ed.). *Tous leaders: Faire de chaque collaborateur un authentique leader*. Paris: Ed. Eyrolles, p. 197.

Proces fundamentat pe spiritul de echipă[23] (rezultat a patru procese: crearea încrederii, stabilirea unor obiective, adoptarea caracterului consultativ şi motivarea membrilor organizaţiei), leadershipul reprezintă capacitatea de a folosi eficient toate resursele disponibile ale puterii, în vederea transformării în realitate a viziunii[24].

[22] Zamfir, C., Vlăsceanu, L. (1998). - *op. cit*., p. 649.
[23] Nicolescu. O., Verboncu, I. (1997). *Management.* Bucureşti: Ed. Economică, p. 514.
[24] Vagu, P., Stegăroiu, I. (2006). - *op. cit*., p. 47.

Problematica leadershipului are o semnificație importantă în contextul societății postmoderne, întrucât acest proces generează condiții de schimbare[25], contribuie la implementarea eficace și eficientă a deciziilor organizaționale, dezvoltă relațiile umane și mobilizează membrii organizației pentru a se ridica reciproc la niveluri superioare de motivare sau de angajament.

1.4. FUNCȚIILE PROCESULUI DE LEADERSHIP

Considerat actualmente autoritate mondială în materie de leadership, Adair, J. a identificat următoarele funcții ale leadershipului[26]: *planificare, inițiere, control, suport, informare* și *evaluare* (tabelul 1.5.):

Tabelul 1.5.

Funcțiile leadershipului

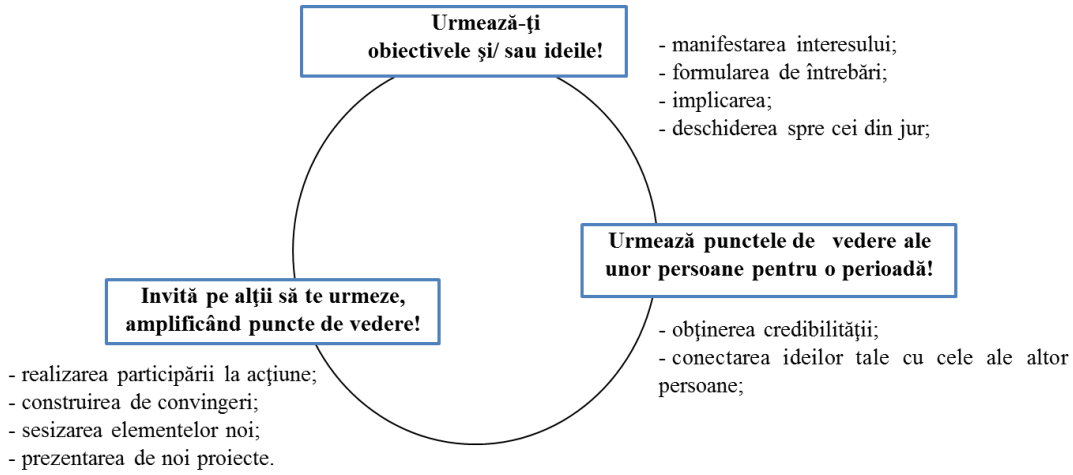
Funcțiile leadershipului	Acțiuni asociate
planificare	➢ căutarea informațiilor relevante; ➢ definirea scopului organizațional; ➢ elaborarea unui plan realist;
inițiere	➢ informarea grupului asupra intențiilor; ➢ explicarea viziunii; ➢ repartizarea de sarcini în cadrul grupului; ➢ stabilirea de standarde de grup;
control	➢ menținerea standardelor de grup; ➢ influențarea tempoului; ➢ asigurarea că toate acțiunile sunt întreprinse spre obiective; ➢ impulsionarea grupului spre acțiune;
suport	➢ exprimarea acceptării persoanelor și contribuția lor; ➢ încurajarea grupului și crearea spiritului de echipă; ➢ crearea spiritului de echipă; ➢ reconcilierea dezacordurilor;
informare	➢ clarificarea sarcinii și planului; ➢ primirea de informații din partea grupului; ➢ sintetizarea coerentă a sugestiilor și ideilor;
evaluare	➢ verificarea fezabilității unei idei; ➢ testarea consecințelor unei soluții propuse; ➢ evaluarea reușitelor grupului; ➢ crearea de condiții pentru autoevaluarea grupului.

Sursa: adaptare după Adair, J. (2014). – *op. cit*, pp. 29-30.

Referindu-se la acțiunile liderului într-un rol asumat, funcțiile menționate mai sus satisfac nevoile de grup (nevoia de a înfăptui sarcini comune, nevoia de a fi menținute ca o unitate de lucru și nevoile pe care membrii organizației le aduc în cadrul lor).

[25] Vagu, P., Stegăroiu, I. (2006). – *op. cit*., p. 19.
[26] Adair, J. (2014). *Cum să formezi lideri. Cele șapte principii-cheie pentru dezvoltarea eficace a liderilor*. București: Meteor Publishing, p. 29.

Leadershipul este „o funcţie a liderului, a adepţilor acestuia şi a variabilelor situaţionale”[27], fiind perceput ca interfaţă între lider şi membrii organizaţiei (figura 1.3):


Urmează-ţi obiectivele şi/ sau ideile!
- manifestarea interesului;
- formularea de întrebări;
- implicarea;
- deschiderea spre cei din jur;
Urmează punctele de vedere ale unor persoane pentru o perioadă!
- obţinerea credibilităţii;
- conectarea ideilor tale cu cele ale altor persoane;
Invită pe alţii să te urmeze, amplificând puncte de vedere!
- realizarea participării la acţiune;
- construirea de convingeri;
- sesizarea elementelor noi;
- prezentarea de noi proiecte.

Sursa: Vagu, P., Stegăroiu, I. (2006). - *op. cit.*, p.12.

Figura 1.3. Funcţia de leadership

Leadershipul, prin funcţiile sale, în oricare context socio-organizaţional, mobilizează membrii organizaţiei pentru a face faţă provocărilor dificile şi pentru a produce schimbarea.

1.5. EVOLUȚIA PARADIGMATICĂ A LEADERSHIPULUI

Problematica procesului de leaderhip este evidenţiată în două variabile: *dinamicile comportamentale ale liderului* şi *nivelul situaţionalităţii*. Combinarea acestor variabile indică, prin delimitare în timp, trei perioade[28]:

- era trăsăturilor personale (ultimile decenii din secolul al XIX-lea şi primele patru decenii din secolul al XXI-lea);
- era comportamentului (deceniul cinci - deceniul opt al secolului al XX-lea);
- era contingenţei (deceniul şapte al secolului al XX-lea - până în prezent).

Literatura de specialitate distinge cinci mari abordări în evoluţia teoriilor despre leadership: **teoria calităţilor, teoriile comportamentale, teoriile situaţionale, teoria emergentă** şi **teoriile din perspectiva schimbării**.

[27] Vagu, P., Stegăroiu, I. (2006). - *op. cit.,* p. 12.
[28] Idem, p. 351.

Primele abordări în studiul şi explicarea leadershipului încep cu anul 1840, când a fost dezvoltată **Teoria calităţilor** sau **Teoria oamenilor mari**[29].

Locul, timpul şi împrejurările au avut roluri esenţiale în apariţia liderului considerat „Marele om". Unele calităţi sunt studiate şi în prezent, cum ar fi: *onestitatea, iniţiativa şi inteligenţa*.

Abordarea a fost centrată pe identificarea trăsăturilor de caracter, a calităţilor personale (temperament, nevoi, valori) şi a aptitudinilor (eficienţa dovedită în activităţile specifice) care îl prezintă pe lider ca fiind un individ unic.

Sintetic, teoriilor calităţilor sunt prezentate în următoarele idei**:**

- generalizarea calităţilor personale[30] (capacitatea liderului de a se adapta, ambiţie spre realizarea obiectivelor, colaborare, insistenţă, siguranţă, energie, încredere, disponibilitate) şi a aptitudinilor frecvente (inteligenţă, capacitatea de a inova, diplomaţie, fluenţă în comunicare, capacitate organizatorică şi aptitudini sociale)
- stabilirea caracteristicilor generale ale leadershipului[31]: realizări, responsabilitate, participare, status şi situaţie;
- definirea grupelor de calităţi[32]: gestionarea atenţiei adepţilor, gestionarea importanţei viziunii, gestionarea încrederii şi gestionarea autocontrolului;
- identificarea caracteristicilor necesare liderului eficient[33]: dinamism, dorinţa de a coordona, încredere în sine, inteligenţă şi competenţe profesionale;
- detalierea grupelor de calităţi[34]: capacităţi (inteligenţă, originalitate, intuiţie), trăsături de caracter (iniţiativă, încredere, echilibru, responsabilitate, participare) şi aptitudini dobândite (cooperare, tact, convingere, siguranţă, umor, diplomaţie).

Studiile menţionate au primit nenumărate critici, printre care amintim: **„**trăsăturile liderilor sunt stereotipe şi nu pot configura un model"[35] şi **„**Teoria Marelui Om propusă de Stogdill nu este relevantă prin faptul că nu există trăsături personale care să fie

---

[29] Carlyle, Th. (1795-1881) în lucrarea *On Heroes, Hero-Worship, and The Heroic in History* (1841) susţine că „istoria lumii este dată de biografia oamenilor mari" iar Galton, F. (1822-1911) în studiul *Hereditary Genius* (1869) menţionează particularităţile mentale care îi deosebesc pe *oamenii mari* de *mase.*

[30] Bass, B. (1981). *Stogdill's handbook of leadership: A survey of theory and r*esearch. New York: The Free Press, pp. 75-76.

[31] Bass, B. M., Stogdill, R. M. (1990). *Bass Stogdill's Handbook of Leadership: Theory, Research, and Managerial Applications* (3rd ed.). New York: Free Press, pp. 59-78.

[32] Bennis, W. (1984). „The 4 competencies of Leadership". *Training & Development Journal*, 38 (8), pp. 14-19.

[33] Kirkpatrick, S. A., Locke. E. A. (1991). „Leadership: do traits matter?". *Academy of Management Executive*, Vol. 5, (2), pp. 48-60.

[34] Vihanskii, O. S., Naumov, A. O. (1998). *Menedjment.* Moscova: Gardarika. p. 484.

[35] Hellriegel, D., Slocum, J. W., Woodman, R. W. (1998). *Organizational Behaviour* (8th ed.). Cincinnati, Ohio: South-Western College, p. 303.

singure purtătoare de leadership, ci că există caracteristici personale ale liderului legate de cele ale subordonaţilor şi de ceea ce aşteaptă aceştia”[36].

Teoriile comportamentale aduc elemente de noutate în domeniul leadershipului: observarea obiectivă şi măsurarea comportamentelor liderilor.

Leadershipul poate fi interpretat ca o funcţie a personalităţii sau ca o componentă comportamentală. Axele comportamentului de leadership sunt: respectarea colaboratorilor (consideraţie) şi încadrare (definirea clară şi precisă a misiunilor membrilor organizaţiei şi planificarea/ organizarea activităţilor în timp).

Teoriile pun accentul pe coeziune, pe faptul că liderii şi membrii organizaţiei îşi unesc eforturile, cu responsabilitate, în scopul rezolvării tuturor activităţilor, pe motivaţie şi pe satisfacţie în muncă şi evidenţiază existenţa unor determinanţi comportamentali specifici în exercitarea leadershipului, menţionând diferenţele dintre lideri şi non-lideri.

În organizaţii, leadershipul poate fi orientat fie către sarcină, fie către relaţiile umane.

Comportamentele orientate către sarcină sunt în principal axate pe împlinirea acesteia într-un mod eficace şi fiabil.

Comportamentele orientate către relaţii umane vizează creşterea încrederii reciproce şi identificarea indivizilor cu organizaţia (tabelul 1.6):

Tabelul 1.6.

Dualitatea comportamentelor de leadership

Comportamente orientate către sarcină	**Comportamente orientate către relaţii umane**
✓ organizarea activităţilor pentru a ameliora eficacitatea organizaţiei; ✓ planificarea operaţiilor pe termen scurt; ✓ atribuirea sarcinilor; ✓ precizarea rezultatelor aşteptate; ✓ stablirea unor obiective precise; ✓ explicarea regulilor, politicilor şi procedurilor operaţionale; ✓ dirijarea activităţilor de muncă;	✓ oferire de sprijin şi încurajări; ✓ manifestarea încrederii în membrii organizaţiei; ✓ socializarea cu alţi colaboratori; ✓ recunoaşterea contribuţiilor şi realizărilor membrilor / grupurilor; ✓ acordul cu ceilalţi colaboratori pentru deciziile care îi privesc; ✓ informarea indivizilor cu privire la acţiunile care îi privesc; ✓ reglementarea constructivă a conflictelor;

Sursa: Adaptare după Yukl, G. A. (2006). *Leadership in Organizations* (6th Ed). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

[36] Wren, J. Th., Hicks, D., Price, T. (2004). *The International Library of Leadership*. Vol. 1-3. Cheltenham: E. Elgar, pp. 18-22.

Dualitatea comportamentelor prezentate mai sus nuanţează ideea că „leadershipul este arbitrar şi subiectiv”[37].

Totuşi, teoriile prezintă numeroase limite. Aceste particularităţi nu sunt suficiente pentru a explica noţiunea de leadership, deoarece nu ţin cont de situaţiile favorabile.

Ulterior, la finele secolului al XIX-lea, din teoria raţionalismului au apărut credinţa în progres şi credinţa în perfectibilitatea omului.

Astfel, în anii 1940, apar simultan **abordările prin stil şi teoriile situaţionale**.

Teoriile au conturat profilul nou al liderului, evidenţiat între deosebirea dintre ce face un lider eficient şi cine este (teoria calităţilor), noul curent de gândire sugerând că stilul/comportamentul liderului are o importanţă covârşitoare în exercitarea leadershipului.

Teoriile amintite pot fi prezentate sintetic:

a). furnizarea primei tipologii a liderilor în funcţie de stil[38]: autoritar (reflectă tendinţa liderului de a centraliza autoritatea prin decizii unipersonale), stilul democrat (caracteristic liderului care îi implică pe subordonaţi în procesul decizional) şi stilul permisiv (reflectă deplina libertate acordată subordonaţilor în luarea deciziilor, cu o atitudine blândă faţă de subordonaţi);

b). identificarea factorilor care corelează stilul de leadership cu productivitatea subordonaţilor[39];

c). identificarea stilurilor de leadership[40]: leadership superior, leadership democrat, leadership laissez-faire şi leadership autocrat;

d). patru stiluri de leadership[41]: autoritar-explorator, autoritar-binevoitor, democrat-consultativ şi participativ, definite prin: motivare, comunicare, influenţă, decizii, stabilirea obiectivelor, control şi caracteristicile realizărilor;

e). conturarea profilului liderului creativ[42] şi enunţarea a 10 principii necesare leadershipului eficient.

Autorii care se înscriu în curentul teoriilor situaţionale menţionează că liderul trebuie să adopte stilul cel mai adaptat situaţiei sale.

---

[37] Yukl, G. (2002). *Leadership in Organizations* (5th Edition). NJ: Prentice-Hall,Upper Saddle River, pp. 3-4.

[38]***https://tudresden.de/mn/psychologie/lehrlern/ressourcen/dateien/lehre/lehramt/lehrveranstaltungen/Lehrer_Schueler_Interaktion_SS_2011/Lewin_1939_original.pdf?lang=en, accesat în 10.04. 2016.

[39] Cercetările au fost derulate la Universitatea din Michigan (1950).

[40] Studiile au fost efectuate de un grup de cercetători din cadrul Universităţii de Stat din Ohio (1955).

[41] Likert, R. (1961). *New Patterns of Management*. New York: McGraw-Hill.
Disponibil on-line [Google Scholar], accesat în 10. 04. 2016.

[42] McGregor, D. M. (republicată în anul 2006). *The Human Side of Enterprise*. New York: McGraw-Hill, p. 82.

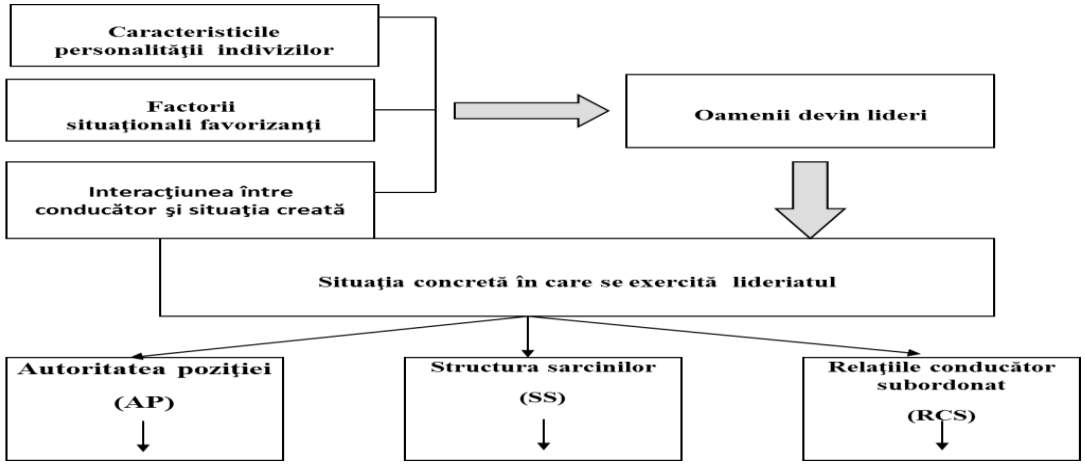
Teoriile situaţionale sunt fundamentate pe următoarele principii:

- eficacitatea liderului este dată de gradul de dezvoltare al persoanelor de care este responsabil;
- eficacitatea constă în evaluarea permanentă a *autonomiei membrilor* [43] (liderul are rolul de a crea condiţiile propice dezvoltării autonomiei).

Teoriile situaţionale explicitează şi nuanţează faptul că mediul hotărăşte cine va fi eficace, adică acea combinaţie între leadershipul axat pe sarcină şi leadershipul bazat pe relaţii umane.

Teoriile situaţionale debutează cu **modelul contingenţei**[44] care valorizează rolul contextului şi al situaţiei în studiul leadershipului.

Modelul contingenţei (1978) subliniază că stilul de leadership are în vedere situaţia particulară a organizaţiei şi performanţele obţinute anterior, fiind identificate trei condiţii pentru ca o persoană să devină lider (figura 1.4):


Caracteristicile personalităţii indivizilor
Factorii situaţionali favorizanţi
Interacţiunea între conducător şi situaţia creată
Oamenii devin lideri
Situaţia concretă în care se exercită lideriatul
Autoritatea poziţiei (AP)
Structura sarcinilor (SS)
Relaţiile conducător subordonat (RCS)

Sursa: Fiedler, F. E. (1967) apud Vagu, P., Stegăroiu, I. (2006). – *op. cit*, p. 195.

Figura 1.4. Condiţiile ca oamenii să devină lideri

Primează combinaţia dintre motivaţiile membrilor organizaţiei, tipul de sarcini de îndeplinit, personalitatea liderului şi experienţa acestuia.

Modelele situaţionale reflectă cooptarea subordonaţilor în procesul decizional:

a). **Modelul Hersey-Blanchard**[45] permite dezvoltarea progresivă a autonomiei şi sugerează, pentru fiecare nivel de maturitate[46], un anume stil (tabelul 1.7):

[43] *Autonomia* se înţelege ca intersecţia dintre *competenţă* (el ştie; nu ştie să facă) şi *motivaţie* (ce vrea; nu vrea să facă).

[44] Fiedler, F. E. (1966). *Engineer the Job to Fit the Manage*r. Harvard: Business Review, p. 166.

[45] „Hersey-Blanchard Situational Leadership Theory". disponibil on-line la: http://www.leadership-central.com/situational-leadership-theory.html#axzz4qyOWfPbF, accesat în 12.04.2016.

Tabelul 1.7.

Teoria maturității subordonaților

Situație	Competențe -	Competențe +
Nivel relațional +	Leadership incitativ	Leadership delegativ
Nivel relațional -	Leadership directiv	Leadership participativ

Sursa: Hersey, P., Blanchard, K., Johnson, D. (2008). *Management of Organizational Behavior* (9th ed). New Jersey: Pearson Prentice Hall.

Modelul prezintă un interes deosebit în organizații, prin flexibilitatea alegerii de către lider a unui stil care să fie adecvat maturității profesionale a membrilor organizației.

b). **Modelul Continuumul comportamentului liderului**[47] prezintă spectrul celor șapte alegeri, între stilul autoritar și stilul democrat. În evoluția teoriei, noțiunea de *situație favorabilă* a fost înlocuită cu termenul *control situațional*, bazat pe relațiile dintre lideri și colaboratorii lor, pe structura sau conținutul sarcinii și nivelul de putere deținut de lider. Liderii orientați către sarcină sunt eficienți când se găsesc în situații scăzute de control, iar liderii focalizați pe relațiile cu colaboratorii lor sunt eficienți în situații ce necesită niveluri moderate de control[48].

Astfel, a apărut nevoia unei abordări emergente în studiul leadershipului, **prin** regruparea mai multor perspective, orientate spre schimbarea organizațională.

Teoria leadershipului atributiv explică **legătura cauză-efect**[49] între rezultatul final al unei acțiuni și ceea ce membrii organizației consideră a fi cauza rezultatului final. Atunci când stabilește cauzele unui anume comportament, liderul se bazează pe personalitatea membrilor organizației, tipul de sarcină atribuit și situație[50].

O continuare a leadershipului atributiv se regăsește în teoria **leadershipului carismatic**. Conceptul este definit ca fiind „harul divin"[51] al liderului de a îndeplini sarcini și este puternic asociat cu niveluri înalte ale coeziunii, cu importanță primordială pentru reușita schimbării organizaționale.

---

[46] Prin *maturitate profesională* se înțelege capacitatea fiecărui membru al organizației de a fi responsabil pentru comportamentele proprii, dorința de a executa sarcina primită precum și experiența în domeniul respectiv.
http://theidealrealist.blogspot.com/2012/11/the-search-for-professional-maturity.html, accesat în 21.08.2017.

[47] Tannenbaum. R., Schmidt. W. H. (1973). „How to Choose a Leadership Pattern". *Harvard Buiness Review*, mai-iunie, p. 164.

[48] Parry, K. W., Bryman, A. (2006). „Leadership in Organizations". În S. Clegg, C. Hardy, T. Lawrence, W. Nord (Eds.), *The Sage Handbook of Organization Studies*. London: Sage, pp.447-468

[49] Vihanskii, O. S., Naumov, A. O. (1998). - *op. cit*., p. 516.

[50] Nahavandi, A. (2015). *The Art and the Science of Leadership*. Third Edition. NY: Upper Saddle, p. 11.
http://www.prenhall.com/divisions/bp/app/standesign/pdfs/D12_Sample.pdf, accesat în 21.08.2017.

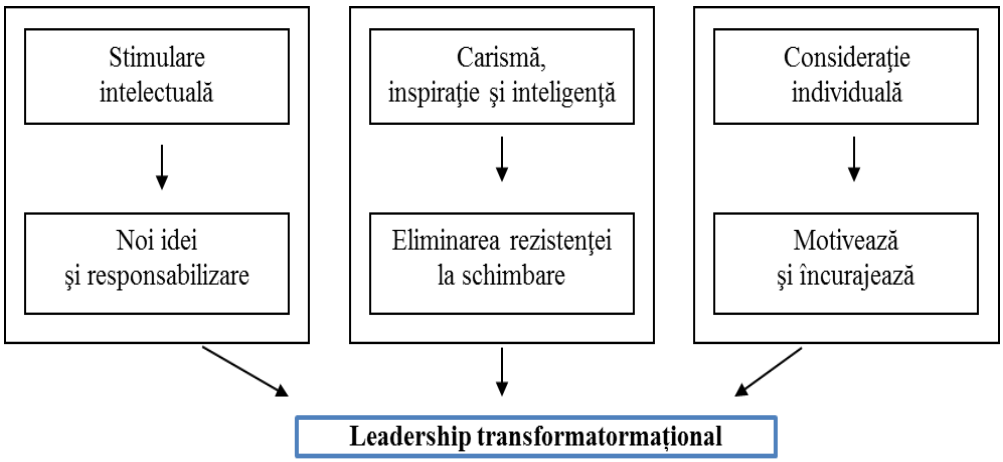
[51] Weber, M. (1947). *The Theory of Social an Economic Organization*. NY:Free Press, p. 90.

Alte teorii definesc leadershipul în funcţie de două dimensiuni: tranzacţională şi transformaţională.

Leadershipul tranzacţional este explicat prin două tipuri de comportamente[52]: recompensa condiţionată (liderul utilizează stimulatori pentru a-şi menţine influenţa asupra membrilor) şi prin acţiunile directive ale liderului (sunt ignorate nevoile şi aşteptările membrilor organizaţiei). Rolul leadershipului tranzacţional este să schimbe şi să remodeleze organizaţia la toate nivelurile ei.

Teoria leadershipului transformaţional este fundamentată pe un ansamblu de comportamente specifice, prin care liderii motivează intrinsec membrii organizaţiei. Leadershipul transformaţional apelează la valorile morale ale persoanelor, pentru a le ridica gradul de conştiinţă cu privire la chestiuni etice şi pentru a mobiliza energia şi resursele lor în scopul reformării organizaţiilor[53].

Modelul redefineşte aspiraţii şi aşteptări în organizaţii (figura 1.5):



Sursa: Nahavandi. A. (2002) apud Vagu, P. şi Stegăroiu, I. (2006). - *op. cit*, p. 281.

Figura 1.5. Factorii leadershipului transformaţional

Modelul leadershipului transformaţional reprezintă o reţea de valori care subliniază capacitatea liderului de a înălţa nevoile şi comportamentele membrilor organizaţiei, plecând de la niveluri obişnuite pentru a accede la niveluri superioare în termeni de dezvoltare personală şi de împlinire (Anexa 2 - *Componentele leadershipului transformaţional*).

---

[52] Burns, J. M. (1978). *Leadership*. NY: HarperCollins, p. 20.

[53] Burns James MacGregor (1918-2014) a introdus pentru prima dată în literatura de specialitate conceptul de leadership transformator (1978), descriindu-l ca fiind procesul prin care *liderii şi adepţii se ridică unii pe alţii la un nivel mai ridicat de moralitate şi de motivare*. Liderii transformaţionali sunt animaţi de idealuri înalte şi aspiră la valori morale, justiţie şi egalitate, precum şi identitatea colectivă la diferite niveluri ale organizaţiei.În prezent, acest termen este foarte des utilizat în psihologia organizaţională.

Cercetările din ultimii anii în domeniul leadershipului transformaţional au determinat efectele benefice ale acestuia asupra schimbării organizaţionale şi au demonstrat că „prezenţa liderului transformaţional este eficace când sunt introduse noi orientări organizaţionale”[54].

O altă abordare emergentă este reprezentată de **Teoria Schimbului Lider-Membru (LMX)**. Aceasta conturează ideea că liderul comunică membrilor o aşteptare legată de rol, fiind într-o negociere permanentă, ceea ce defineşte maturitatea relaţiei. **Relaţiile** pot fi de înaltă calitate sau de slabă calitate, fiind constrânse de timp sau de resurse[55]. Teoria subliniază ideea că membrii organizaţiei preiau de la liderul organizaţiei anumite comportamente.

Leadershipul post-transformaţional include învăţarea integrată şi împărtăşirea reală a leadershipului în cadrul organizaţiilor, precum şi învăţarea prin experimentare şi eşec. Exercitarea leadershipului este transparentă şi supusă verificării.

Leadershipul împărtăşit este centrat pe misiunea de a dirija pe ceilalţi, pentru ca la rândul lor, ei să se autodirijeze spre realizarea obiectivelor organizaţiei. Deciziile importante sunt luate în mod colectiv şi responsabilităţile sunt distribuite membrilor echipei[56]. Teoria evidenţiază capacitatea liderului de a intui reacţiile membrilor în situaţia respective şi adoptarea unui stil de leadership adecvat pentru fiecare membru.

Superleadershipul determină membrii organizaţiei să îşi dezvolte capacitatea de a dirija. Acest lucru va favoriza delegarea de putere care „atrage după sine efecte benefice, motivarea crescută a colaboratorilor şi dezvoltarea competenţelor colaboratorilor”[57]. **Leadershipul** poate fi un atribut al poziţiei ierarhice sau poate proveni din competenţe.

Teoriile pozitive se referă la aspectele intelectuale, la valori, la morală. Sunt menţionate următoarele forme: **leadershipul autentic** şi **leadershipul etic**.

Teoria leadershipului autentic[58] se bazează pe recunoaşterea explicită sau implicită a conştiinţei de sine şi pe gândire nepărtinitoare. Teoria consideră că fiecare individ are un stil de leadership unic ce ţine de studiile sale, experienţa şi personalitatea sa.

Leadershipul etic este centrat pe dimensiunea morală a comportamentului liderului care manifestă integritate personală şi descurajează comportamentele neetice,

---

[54] Bass, B. M., Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership* (2nd ed.). NY: Psychology Press, p.12.

[55] Erdogan, B., Liden, R. C. (2002). „Social exchanges in the workplace: A review of recent developments and future research directions in leader-member exchange theory”. L. L. Neider, C. A. Schriesheim (Eds.). *Leadership*. Greenwich, CT: Information Age, pp. 65-114.

[56] Yukl, G. A. (2010). *Leadership in Organization.* Global Edition, Pearson: Prentice Hall, pp. 296.

[57] Kouzes, J. M., Posner, B. J. (2002). *Leadership challenge* (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass, p. 23.

[58] Hystad, S. W., Bartone, P.T., Eid, J. (2014). „Positive organizational behavior and safety in the offshore oil industry: Exploring the determinants of positive safety climate”. *The Journal of Positive Psychology*, 9(1), pp. 42–53.
Disponibil on-line la: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3877958/, accesat în 02.04. 2016.

autoritatea liderului având nevoie de un anumit context pentru a se manifesta[59]. În exercitarea leadershipului etic, valorile liderului au impact major asupra comportamentelor membrilor organizației. Etica organizațională[60] implică gestionarea riscului, prin identificarea ariilor de risc şi căutarea de soluţii pentru a le ţine sub control sau de a le minimaliza forţa.

Teoriile negative[61] menţionează următoarele forme distructive de leadership: supravegherea abuzivă (liderul are un comportament agresiv faţă de membri, îi ridiculizează sau îi ameninţă cu pierderea serviciului), nedreptatea procedurală şi nedreptatea relaţională şi **leadershipul pasiv,** proces care exercită o forţă distructivă[62].

În secolul al XXI-lea, leadershipul este perceput ca un proces de **schimbare socială co-construit**[63]: un ansamblu de roluri utilizate în mod concomitent sau secvenţial.

Teoriile evidenţiază un proces dinamic atât la nivel individual cât şi la nivel organizaţional.

Se pledează pentru *dinamica schimbării organizaţionale*, prin propunerea unei „paradigme clinice"[64] în care organizaţiile sunt concentrate pe *idei, informaţii şi interacţiuni*.

Paradigma clinică a analizei organizaţionale conferă tridimensionalitate procesului de leadership:

- **raţiunea iraţionalităţii**; existenţa umană este marcată de interfaţa dintre motivaţiile membrilor şi factorii de mediu care conturează „teatrul interior al individului" (figura 1.6);
- partea întunecată a leadershipului (factorii care generează eşecul);
- identificarea trăsăturilor leadershipului eficient (roluri şi competenţe care îi deosebesc pe liderii eficienţi de liderii ineficienţi).

[59]Brown, M. E., Trevino, L. K. (2006). „Ethical leadership: A review and future directions". *Leadership Quarterly*. pp. 595-616.

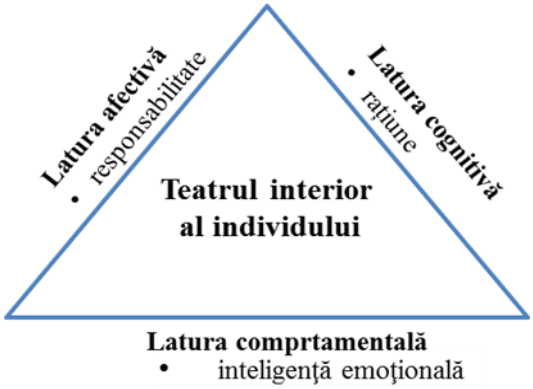
[60] Muraru (Pahome), D. (2015, 29-30 octombrie). „Intégrité de l'education publique en Roumanie", Colloque doctoral international LE QUESTIONNEMENT SUR L'ETHIQUE DANS LA RECHERCHE EN SCIENCES TECHNIQUES, ECONOMIQUES ET SOCIALES, Conservatoire national des arts et métiers, Paris, Franța.

[61] Kelloway, K. E., Nielsen, K., Dimoff, J. K. (2017). *Leading to Occupational Health And Safety*. Wiley: Sons Ltd, p. 4.

[62] Kelloway, E.K., Sivanathan, N., Francis, L., Barling, J. (2005). „Pour leadership. În J. Barling, E.K. Kelloway, M. Frone (Eds.). *Handbook of Work Stress*. CA: Sage Publications, pp. 89-112.

[63] Gauthier, A. (2013). *Le co-leadership évolutionnaire - pour une société co-créatrice en emergence*. Auxerre: HDiffusion, pp. 97-119.

[64] Kets De Vries, M. (2003). *Leadership - arta și măiestria de a conduce*. București: Codecs, p. 5.



Sursa: Vagu, P., Stegăroiu, I. (2006). - *op. cit*, p. 353.

Figura 1.6. Teatrul interior al individului

Aplicarea paradigmei clinice a organizaţiei permite înţelegerea conceptului de leadership, înţelegerea interfeţei prezent-trecut, motivarea membrilor organizaţiei prin detectarea de către lideri a raţionalităţii, întrucât comportamentele liderilor sunt influenţate de *gândirea cognitivă* şi *gândirea emoţională*.

Literatura empirică despre **leadershipul emoţional** demonstrează că exercitarea acestui model are efecte benefice profunde asupra membrilor organizaţiei.

Teoria leadershipului emoţional este centrată pe modul de influenţare al liderului care utilizează competenţele inteligenţei emoţionale (EQ).

În curentul iniţiat de Mayer şi colaboratorii[65], EQ a fost definită pe două dimensiuni: *dimensiunea experienţială* (capacitatea de a identifica şi de a acţiona asupra emoţiei fără a o înţelege neapărat) şi *dimensiunea strategică* (capacitatea de a înţelege şi gestiona emoţii).

Al doilea curent se regăseşte în studiile lui Goleman, studiile fiind completate ulterior prin contribuţiile unor colaboratori.

Autorii structurează definiţia EQ pe cinci componente: încrederea în sine, stăpânirea de sine, automotivarea, empatia şi aptitudini interpersonale[66].

Al treilea curent se bazează pe lucrările lui Bar-On. EQ a fost definită ca inteligenţă mixtă[67], compusă din abilitate cognitivă şi trăsături de personalitate.

Cele trei modele teoretice sunt prezentate sintetic (tabelul 1.8):

---

[65] Mayer, J. D., Dipaolo, M., Salovey, P. (1990). „Perceiving the affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence". *Journal of Personality Assessment*. pp. 772-781.

[66] Goleman, D., Boyatzis, R., Mckee, A. (2004). *Primal leadership*. Boston: Harvard Business School Press, pp. 20-25.

[67] Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Technical Manual, Multi Health Systems, Toronto.* Disponibil on-line la: *https://www.academia.edu/5514911/Bar-On_Emotional_Intelligence-Inventory_Short_Test_Evaluation_*, accesat în 02.04. 2016.

Tabelul 1.8.

Sinteza modelelor teoretice asupra inteligenţei emoţionale

Modele	Descriere	Variabile componente
Modelul Salovey şi Mayer	abilitate cognitivă	-percepţia, evaluarea verbală şi non-verbală a emoţiilor; -capacitatea de integrare şi asimilare a emoţiilor; -cunoaşterea domeniului emoţiilor; -gestionarea propriilor emoţii şi a emoţiilor celorlalţi.
Modelul Goleman	abilitatea de a ne conduce pe noi înşine şi relaţiile cu alţii într-o manieră eficace	-conştiinţa de sine; -autoreglarea; -motivarea; -empatia; -competenţele sociale.
Modelul Bar-On	ansamblu de aptitudini şi abilităţi noncognitive	-competenţele intrapersonale; -competenţele interpersonale; -adaptabilitatea; -managementul stresului; -starea de spirit generală.

Sursa: sinteză realizată de autori

Leadershipul emoţional este definit ca fiind „capacitatea de a anticipa emoţiile persoanelor cu care liderul interacţionează”[68], pornind de la empatie, ascultare, atenţie organizaţională, influenţă, dezvoltarea celorlalţi, inspiraţie şi muncă în echipă.

Leadershipul bazat pe competenţele inteligenţei emoţionale inspiră şi stimulează entuziasmul, susţine motivaţia şi devotamentul membrilor organizaţiei.

Prin exercitarea acestui model se creează în organizaţii cadrul propice promovării unei politici de încurajare a tuturor membrilor organizaţiei de a avansa idei noi.

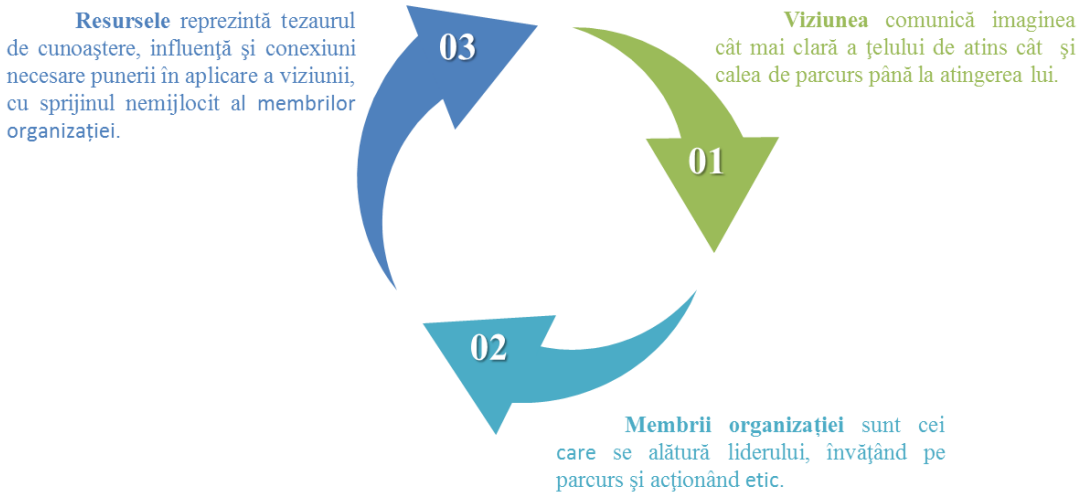
Definiţiile prezentate aduc elemente de noutate: *noţiunea de schimbare şi de îmbunătăţire a calităţii vieţii în organizaţie*, revelatoare pentru a ilustra rolul leadershipului în organizaţii.

Îmbunătăţirea calităţii vieţii în organizaţie presupune generarea energiilor pozitive. Atunci când sunt înconjuraţi de pozitivism, activităţile comune au rezultate spectaculoase.

Pentru ca acest lucru să se întâmple, este important ca acţiunile să fie desfăşurate armonios şi **pragmatic**[69], adică să producă rezultate concrete, măsurabile şi vizibile, în intervalele de timp planificate.

Armonia şi pragmatismul[70] susţin cele trei componente esenţiale ale *artei de a conduce*: *viziunea, membrii organizaţiei* şi *resursele* (figura 1.7):

[68] Goleman, D., McKee, A., Boyatzis, R. (2007). *Inteligenţa emoţională în leadership*. Bucureşti: Ed. Curtea Veche, pp. 188-229.
[69] *Pragmatismul* a fost conceptualizat de către fondatorul semioticii moderne, Peirce Ch. S. (1939-1914).


Resursele reprezintă tezaurul de cunoaştere, influenţă şi conexiuni necesare punerii în aplicare a viziunii, cu sprijinul nemijlocit al membrilor organizației.
03
Viziunea comunică imaginea cât mai clară a ţelului de atins cât şi calea de parcurs până la atingerea lui.
01
02
Membrii organizației sunt cei care se alătură liderului, învăţând pe parcurs şi acţionând etic.

Sursa: sinteză realizată de autori

Figura 1.7. Sinteza componentelor leadershipului

Sinteza studiilor asupra conceptului de leadership (**Anexa 3.** *Sinteza evoluției conceptului de leadership*) conturează cadrul pentru următoarele afirmații: **teoriile leadershipului** sunt construite pe cunoaștere, **competențele** reprezintă instrumente ale leadershipului şi liderul este un **receptor de cunoaștere**, prin emiterea unor judecăți de valoare în cadrul organizației.

Fiind o pârghie eficace şi flexibilă a resurselor umane, leadershipul oferă liderului multiple moduri de a-şi exercita influența asupra colaboratorilor pentru a realiza obiectivele organizaționale.

[70] Staş, M. (2012), „Leadership real: schimbarea adaptivă a educației – argument strategic privind transformarea şcolii ca sistem în România". *Revista de politica ştiintei şi scientometrie – serie nouă,* 1(3), pp. 204-217. Disponibil on-line la: https://rpss.inoe.ro/articles/30/file, accesat în 15. 03. 2016.

CAPITOLUL 2.

CONCEPTE SUBIACENTE PROCESULUI DE LEADERSHIP

Conţinuturile teoretice ale procesului de leadership intersectează numeroşi termeni din *domeniul ştiinţelor umane* (etimologie, sociologie, ştiinţele educaţiei) şi dintr-o *disciplină de graniţă* (psihologie).

2.1. LIDERUL

Problematica definirii liderului este complexă, conceptul implicând aspecte sociologice, psihologice şi economice.

În dicţionarele de specialitate, liderul este definit ca fiind „persoana care are autoritate şi influenţă în cadrul unui grup”[1], cel care a mobilizează membrii organizaţiei spre realizarea unor scopuri comune.

2.1.1. CONCEPTUL DE LIDER. IPOSTAZELE LIDERULUI ŞI TIPOLOGII

De îndată ce leadershipul este privit ca o profesiune activă care are scopul de a menţine ordinea şi a conduce eficace o activitate, fundamentele de bază ale conceptului de lider pot fi exemplificată până la 30 de secole în urmă, fiind descrise sub diferite forme.

Considerăm că cele dintâi reprezentări cu privire la lideri se pot găsi în *Vechiul Testament*, în Deuteronom, unde se fac referiri la conducători destoinici şi la legi drepte: “Şi am luat dintre voi bărbaţi înţelepţi, pricepuţi şi încercaţi şi i-am pus povăţuitori peste voi (...) şi judecători peste seminţiile voastre.”[2]

În mod surprinzător, abordarea funcţională a fost utilizată încă din lumea antică de cei care au condus lucrările de construcţie a Marii Piramide din Giza (numită şi Piramida lui Kheops), responsabilii cu direcţionarea efortului a peste 100.000 de oameni pe o perioadă de 20 de ani[3].

Codul lui Hammurabi[4], cioplit în piatră neagră de granit, are 282 de articole referitoare la persoanele responsabile cu: ierarhizarea societăţii, protecţia socială,

---

[1] Limbos, E. (1996). *Dictionnaire de la formation et du développement personnel*. Paris: ESF.
[2] *Vechiul Testament,* Deuteronom 1:15.
[3] Herodot (1998). *Istorii. Cartea a II-a.* Traducere şi note de Felicia Ştef, Bucureşti: Teora, pp. 104-106.
[4] Hammurabi (1792-1750 î.e.n.) - regele Babilonului, prima metropolă din lume.

salarizarea variabilă în funcţie de natura muncii, responsabilitatea profesională, preţuri şi funcţionarea justiţiei.

Filozofia chineză, prin lucrările şi reprezentanţii săi de seamă, dovedeşte că activităţile şi comportamentele conducătorilor deveniseră o preocupare şi o temă de cercetare permanentă, datorită impactului şi a consecinţelor pe care le generează actul decizional.

Lao Zi[5] punctează remarcabil anumite aspecte ale comportamentelor liderilor. În cartea "Clasicul despre căi şi virtuţi", o culegere de aforisme, având ca subiecte spiritul interior şi morala exterioară, filozoful chinez spune: „Eşecul este temelia reuşitei".

Confucius, (551-479 î.e.n.) după unii istorici – unul dintre discipolii lui Lao Zi, a creat o doctrină politică şi socială bazată pe umanism, dreptate, pietate şi cavalerism. Opera cea mai importantă ce a influenţat în mod deosebit filozofia din Asia răsăriteană este „Lunyu"[6], lucrare ce se adresează „oamenilor puterii", de comportamentul cărora va depinde destinul grupărilor pe care le conduc. Ideile sale umaniste se regăsesc în şcoala relaţiilor umane, una din etapele definitorii ale managementului modern.

Măiestria liderului a fost evidenţiată şi de Platon[7]. Filosoful grec afirma: „În orice guvernământ ar fi, monarhic, oligarhic sau democratic, dacă acela care comandă are sufletul robit de o mulţime de dorinţe şi patimi, pe care se sileşte în zadar să le satisfacă, pentru că sufletul său nu se poate umple şi fiindcă răul care îl roade, este nesăţios şi fără leac, un asemenea om, ori că ar conduce un particular sau un stat, va călca în picioare toate legile. Nu se poate ca vreun om să fie fericit sub un asemenea conducător."[8]

În timpul Iluminismului, Voltaire[9] remarca: „Trebuie să recunoaştem că inventatorii artelor mecanice au fost mult mai utili oamenilor decât inventatorii silogismelor. Cel care şi-a imaginat un vapor îl întrece considerabil pe cel care a născocit idei". Acest lucru a marcat o dezvoltare incredibil de optimistă asupra gândirii umane, dând credit inteligenţei şi creativităţii.

Considerat printre primii mari strategi şi conducători militari din istorie, Alexandru cel Mare[10] a întreprins expediţii încununate de succes şi a contribuit substanţial la răspândirea civilizaţiei elenistice în întreaga lume. Domnia lui este menţionată în

---

[5] Lao Zi (sec. VI î.e.n.) - filozof chinez, părintele taoismului.

[6] *Lunyu* conţine patru elemente de bază a filozofiei lui Confucius: Umanitate, Dreptate, Pietate şi Cavalerism.

[7] Platon (427 î.e.n- 347 î.e.n) - filozof al Greciei antice şi fondatorul Academiei din Atena. Este considerat figura pivotantă pentru dezvoltarea filosofiei, în special a tradiţiei Occidentale. Spre deosebire de ceilalţi filosofi contemporani ai săi, întreaga operă a lui Platon se presupune că a supravieţuit intactă pentru mai bine de 2500 de ani. Alături de profesorul său, Socrate, şi de cel mai cunoscut student al său, Aristotel, Platon a pus bazele filosofiei Occidentale.

[8] Lucrarea „Republica" (în limba greacă veche Πολιτεία - Politeia) - lucrare influentă de filozofie şi de teorie politică, scrisă aproximativ în anul 360 î.Hr.

[9] Voltaire (1694-1778) a susţinut că prin aplicarea raţionamentului, oamenii îşi pot controla comportamentul şi rostul vieţii.

[10] Alexandru cel Mare (336-323 î.e.n.) - rege al Macedoniei, elev al filozofului Aristotel.

Biblie[11]: „Şi va ieşi la iveală un rege viteaz şi va stăpâni peste un regat puternic şi va face numai ceea ce i se va părea bun."

În Moldova, Ştefan cel Mare dovedeşte în rodnica sa domnie o iscusinţă de lider pe măsura destinului său de ales al Domnului. Pe de o parte, respecta cu sfinţenie trecutul, cu izbânzile, cu durerile şi învăţămintele lui, iar pe de altă parte, avea deschidere spre lumea şi gândirea timpului său, adoptând principii noi de domnie. Chezăşie în toate nu putea fi însă decât credinţa fără clintire în Dumnezeu şi datoria sa de slujire a neamului. Era un chibzuit păstrător de datini şi un zelos ctitor de ţară. Alături de vitejia braţului şi cumpătarea hotărârilor, totdeauna l-a impodobit cugetul dreptăţii, bunătatea şi smerenia. Analizând şi comparând scrierile şi tradiţiile, cronicile şi documentele despre evlaviosul Ştefan Voievod, istoricii au remarcat că puţini au fost cârmuitorii care să fi fost descrişi de contemporanii lor în chip atât de elogios: „cât a trăit, volnicia şi fericirea poporului a înflorit şi toate lucrările lui cu credinţa lui Hristos le-a pecetluit"[12].

În Ţara Românească, între anii 1512-1521, a domnit Neagoe Basarab, un domnitor de o aleasă noblețe. Despre ilustrul domnitor, Bogdan Petriceicu Haşdeu afirma: „acest Marc Aureliu al Ţării Româneşti, principe artist şi filosof, ne face a privi cu uimire la o epocă de pace şi cultură în mijlocul unei întunecoase furtune de mai multe secole, în scurtul său interval de domnie."[13] Neagoe Basarab este autorul uneia dintre cele mai vechi capodopere ale literaturii vechi sud-est europene ale veacului al XVI-lea. Scrisă în slavonă, dar tradusă după cum s-a speculat de Udrişte Năsturel în limba română pe la jumătatea veacului al XVII-lea (există o copie atestată în limba română din 1654), cartea „Învăţăturile bunului şi credinciosului Domn al Ţării Româneştii Neagoe Basarab Voevod către fiul său Teodosie"[14] conţine subiecte de filosofie şi etică în arta războiului, în politică şi diplomaţie: „Cel ce va fi domn trebuie să aibă multă minte şi să cunoască cum lucrează mintea slugilor. Dar mintea slugilor nu trebuie să cunoască mintea domnului. Căci dacă slugile văd multă minte la domn, atunci ele îl slujesc cu dreptate şi-i fac multă cinste, iar dacă îl află slab la minte, atunci îl ţin domn numai cu numele."[15] În sprijinul învăţăturilor sale, domnitorul îşi ia în ajutor Biblia, cuvântări ale sfinţilor Athanasie Alexandrinul, Ioan Gură de Aur, Ioan Zlatoust, Ioan Lestvicinicul, sau Efren Sirin.

În cele două principate dunărene, Muntenia şi Moldova, existau preocupări domneşti de adoptare a unor măsuri privind învăţământul încă de la începutul secolului

---

[11] Daniel, Capitolul 11, vers.3-4.

[12] Iorga, N. (1904). *Istoria lui Ştefan cel Mare: Povestea neamului românesc*. Bucureşti: Minerva, p. 300.

[13] Haşdeu, B. P. (1937). *Cuvente den bătrâni,*Vol II, Bucureşti: Cultura națională, p.439.

[14] Această monumentală lucrare a fost creată între anii 1519-1521, fiind una dintre cele mai vechi capodopere ale literaturii vechi sud-est europene. Autorul nu îşi arogă dreptul de proprietate asupra învăţăturilor pe care vrea să le transmită urmaşului său, problema izvoarelor utilizate nefiind pe deplin lămurită de către istorici (lucrarea seamană cu o serie de din perioada Evului Mediu: „Învăţăturile lui Vasile Macedoneanul către fiul sau Leon", „Învăţăturile lui Theofylact, arhiepiscopul de Ohrida", tratatul lui Constantin Porfirogenetul „De administrando imperio" sau „Învăţăturile lui Vladimir Monomahul către fiii săi").

[15] Lucrare îngrijită de Ciurezu, D. (2010). *Învăţăturile bunului şi credinciosului Domn al Ţării Româneşti Neagoe Basarab Voevod către fiul său Teodosie Voevoda 682504,* Târgu Mureş: Veritas, pag.74.

al XVIII-lea: trei hrisoave pentru şcoli, date de către domnitorii Theodor Calimach - în 1759, Grigorie Alexandru Ghica - în 1766 şi Alexandru Ipsilanti - în 1776. În aceste hrisoave se sublinia pe de o parte necesitatea şcolilor pentru propăşirea ţării şi, pe de alta, a studiilor de specialitate în domenii precum comerţul şi ştiinţele.

În 1817, în Muntenia, domnul Ioan Caragea numea o comisie care să alcătuiască un regulament al şcolilor, care să funcţioneze pe baza unui plan de învăţământ.

După cincisprezece ani, în *Regulamentele organice* date sub administraţia rusă a generalului Pavel Kiseleff în cele două principate, se aborda şi problema învăţământului public. În conformitate cu prevederile regulamentelor organice, apar regulamente şcolare în Muntenia, în 1832, iar în Moldova abia în 1835.

De asemenea, în ajunul anului revoluţionar 1848, în ambele principate apar proiecte de reorganizare a învăţământului: *Legiuire asupra reorganizaţiei instrucţiei publice* - în Muntenia şi *Proiect de reorganizare a învăţăturilor publice* - în Moldova.

În deceniul premergător Unirii Principatelor, au fost două încercări de reorganizare a învăţământului: Aşezământul pentru reorganizarea învăţăturilor publice, din Moldova anului 1850, proclama gratuitatea învăţământului, limba naţională în şcoli şi necesitatea şcolilor tehnico-economice, în timp ce, în Ţara Românească, în 1858, apărea *Proiectul de reorganizare a programului învăţăturilor gimnaziale*.

La 5 decembrie 1864 Alexandru Ioan Cuza promulgă *Legea instrucţiunii*[16], prima lege prin care învăţământul era organizat în mod unitar. Legea a înnoit societatea românească şi a pus instrucţia publică primară pe temelii solide, dominate de principiile obligativităţii şi gratuităţii, situând astfel ţara noastră înaintea Italiei, Franţei, Angliei sau Elveţiei. Cu o serie de modificări, ea va fi în vigoare pentru un sfert de veac.

În secolul al XIX-lea, Spiru Haret[17] se face cunoscut drept „om al şcolii”[18], urmând o viaţă de inspector şi de om politic, lucrând în favoarea şcolii şi a educaţiei. Nu-i scapă niciun detaliu important al organizării şi managementului învăţământului: psihologia şcolară, relaţiile sociale, raporturile şcolii cu societatea. Haret a inclus în programul său de reformă adoptarea deciziilor necesare în recunoaşterea de către toate grupurile sociale a demnităţii profesiei de cadru didactic, investind profesorii cu roluri de factori activi ai modernizării societăţii. În viziunea lui Haret[19], şcoala devine fundament al schimbărilor moderne în România: „căci un popor care nu găseşte în sine însuşi toate

[16] Principiile de bază cuprinse în lege se referă şi la obligativitatea şi gratuitatea instrucţiei publice primare. Instrucţia era obligatorie, legea sancţionând cu amendă pe părinţii ai căror copii nu erau înscrişi sau care nu frecventau şcoala.

[17] Spiru C. Haret (1851-1912) - matematician, astronom şi pedagog român de origine armenească, renumit pentru organizarea învăţământului modern românesc.

[18] Bârsănescu, Ş., Bârsănescu, F. (1978). *Educaţia, învăţământul, gândirea pedagogică în România*. *Dicţionar cronologic*, Bucureşti: Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică.

[19] Haret, S. C. *Operele lui Spiru C. Haret - Vol. 2: Oficiale: 1901-1904.* Ediţia a 2-a, revizuită, Bucureşti: Comunicare.ro, p. 209-210. Opera lui Spiru Haret, conţinând 139 de titluri, a fost publicată în 11 volume, între anii 1934–1938, reeditate de către prof. dr. C. Schifirneţ între anii 2009–2010.

elementele necesare propriei sale dezvoltări nici nu merită acest nume“. A publicat numeroase lucrări privind învăţământul: „Curs de trigonometrie” (1886), „Aritmetică elementară” şi „Aritmetică practică” (1888), „Chestiuni de învăţământ” (1897), „Activitatea extraşcolară a învăţătorilor” (1908).

În epoca noastră, amintim pe Margaret Thatcher[20], singura femeie aleasă în funcţia de prim-ministru sau ca lider al unui partid politic major în Regatul Unit, precum şi primul premier britanic ales de trei ori consecutiv (1979, 1983 şi 1987). A fost una dintre cele mai importante personalităţi politice britanice, fiind prima femeie prim-ministru din Europa. Ea s-a remarcat printr-o mare putere de muncă şi prin măsuri radicale pe plan intern, fiind o persoană perseverentă şi intransigentă, hotărâtă şi devotată funcţiei sale de mare răspundere.

Mai putem remarca figura de lider afirmată de Hillary Clinton[21], dar şi de Angela Dorothea Merkel[22], descrisă ca fiind lider de facto al Uniunii Europene.

Se evidenţiază astfel faptul că toate comunităţile, colectivele şi grupurile umane, fie ele economice, religioase, militare, sportive sau şcolare au în fruntea lor un lider, un responsabil, un conducător care are un rol important în organizarea, decizia, coordonarea şi controlul unei activităţi[23].

Enumerăm câteva definiţii din literatura de specialitate (tabelul 2.1):

Tabelul 2.1.

Conceptul de lider

Autori	Definiţii propuse
Hosking, D. M. (1988)	„cel care îşi aduce constant contribuţia la ordinea socială”*;
Kets de Vries, M.F.R (1991)	„persoana care inspiră încredere şi stimulează entuziasmul unui grup**;
Huczynski, A., Buchanan, D. (1993)	„persoana care exercită influenţă asupra altor oameni şi îmbină formele puterii într-un mod eficient”***;
Peretti, J.M. (2011)	„cel care antrenează alte persoane în vederea atingerii unor obiective”***.

Sursa: sinteză realizată de autor

* Hosking, D. M. (1988). „Organizing, Leadership, and Skillful Process”. *Journal of Management Studies*, 25, p.153.

** Kets De Vries, M.F.R. (1991). *Profession Leader*. Paris: McGraw-Hill, p.28.

*** Huczynski, A., Buchanan, D. (1993). *Organizational Behaviour. An Introductory Text* (4th edition). Prentice Hall, p. 298.

*** Peretti, J.M. (2011). „Développer les talents: un rôle majeur pour la fonction RH”. *Entreprise et Carrières*, Nov.11(1073), pp. 28-29.

[20] Margaret Hilda Thatcher (1925 - 2013) se numără printre cele mai importante personalităţi politice britanice.

[21] De profesie avocet, Hillary Diane Rodham Clinton (n. 1947) a fost din 2009-2013 Secretar de Stat în administaţia Barack Obama, a fost senator de New York în Senatul Statelor Unite ale Americii din partea Partidului Democrat din 2001 până în 2009. Hillary Clinton este căsătorită cu Bill Clinton, cel de-al patruzeci şi doilea preşedinte al Statelor Unite ale Americii (între anii 1993 şi 2001).

[22] În anul 2009, Angela Dorothea Merkel a fost numită de revista Forbes Magazine drept cea mai puternică femeie din lume. La 12 octombrie 2010 Angelei Merkel i-a fost acordat titlul de Doctor Honoris Causa al Universităţii "Babeş-Bolyai" din Cluj, pentru „contribuţia de importanţă istorică la unificarea europeană şi pentru rolul de importanţă mondială jucat în înnoirea cooperărilor internaţionale”.

[23] Golu, P. (1974). *Psihologie socială*, Bucureşti: EDP, p. 211.

În prezent, **conceptul sintetic de lider**[24] este fundamentat pe contextul socio-economic în care grupul este activ şi diversitatea situaţiilor în care el acţionează: **liderul formal**, **liderul ca aspect al organizării**, **configuraţia liderului ca specialist în sarcină**, **persoana centrală din organizaţie**, **persoana sociometrică** şi **persoana influentă**.

Liderul este promotorul noţiunii de *schimbare adecvată,* fiind cel care identifică factorii de succes şi creează capacitatea organizaţională de a obţine performanţe. Creativ şi original, integru, cu personalitate remarcabilă, liderul îşi asumă riscuri şi acţionează în situaţii complexe. Acţionând într-un mediu complex, liderul trece de modul de gândire analitic.

Liderul deschide calea spre succes, mobilizează membrii organizaţiei spre perfecţionare şi autorealizare şi le întăreşte încrederea de sine şi respectul de sine. Inter-relaţiile reprezintă liantul care contribuie la formarea coeziunii colective. Conexiunile reciproce vor contura raporturi de influenţă şi de atracţie mutuală. El are responsabilitatea conturării unui cadru propice în promovarea politicilor de încurajare a tuturor membrilor organizaţiei de a avansa idei noi.

El va construi acel climat de interacţiune pentru ca oamenii să înveţe unii de la alţii, fiind centraţi pe cunoaştere, inovare şi comunicare, deschizând contacte largi, dincolo de propriile graniţe, pentru a genera o continuă perfecţionare în domeniu, deoarece: „Oamenii fac istoria şi nu invers. În perioadele în care nu apar conducători, societatea stagnează. Progresul are loc numai atunci, când conducătorii curajoşi şi capabili profită de ocazie pentru a schimba lucrurile în bine”[25].

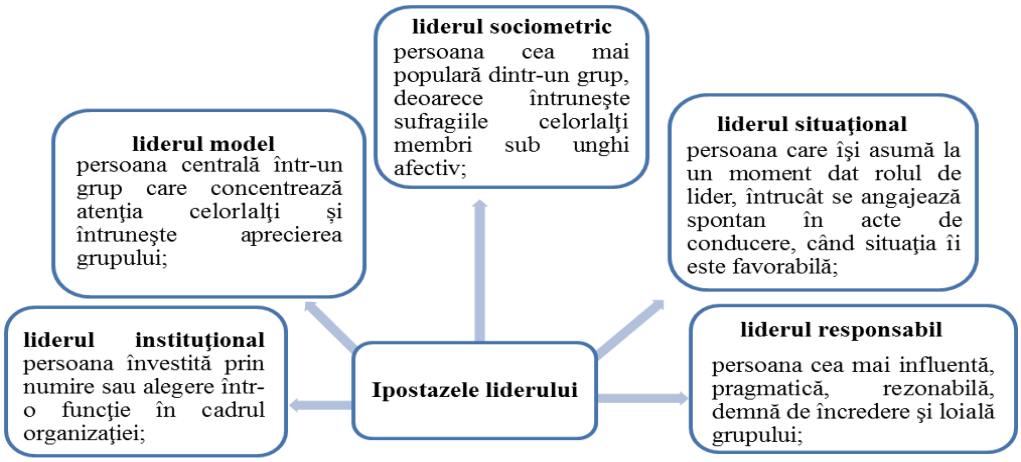
Pentru a descoperi sursele de putere productivă, liderul va avea în vedere trei valori intangibile: *conceptele ca produs al inovării*, *competenţele*, traduse în abilitatea de execuţie ireproşabilă şi centrată pe calitate şi *conexiunile*, adică parteneri puternici care îi oferă oportunităţi de a inova.

Hollander E.P. a identificat **cinci ipostaze ale liderului**: liderul instituţional, liderul model, liderul sociometric, liderul situaţional şi liderul responsabil (figura 2.1).

În ipostazele menţionate mai sus, liderul ghidează organizaţia în procesul de schimbare şi influenţează relaţiile profesionale de calitate între toţi membrii organizaţiei.

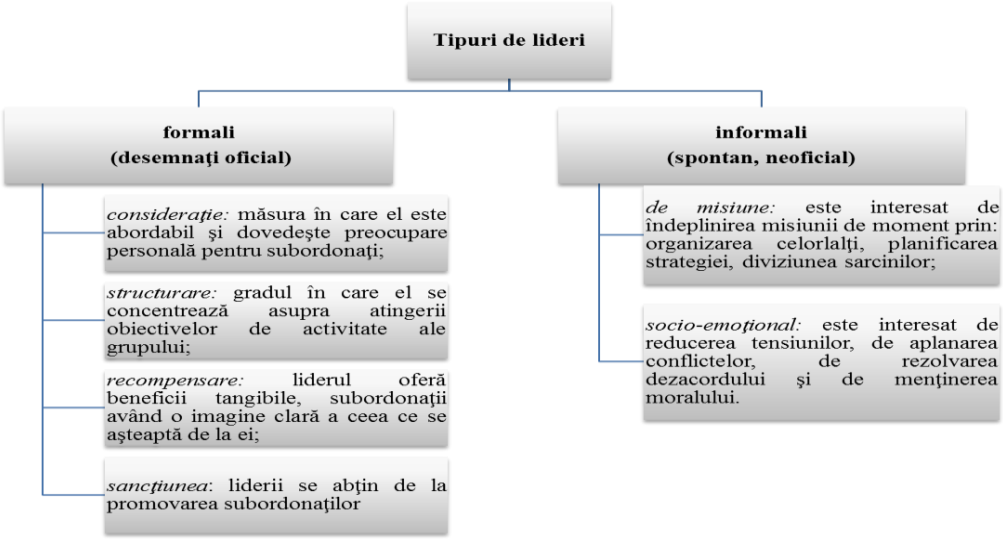
În organizaţiile cu structuri piramidale, tipologia liderilor este reflectată în: **liderul formal** (cel care deţine dreptul legitim de a influenţa membrii organizaţiei) şi **liderul informal** (cel care deţine calităţi intrinseci de exercitare a influenţei în cadrul unei organizaţii), aceştia exercitându-şi puterea nu doar conform regulilor instituţionale, ci şi prin pregătirea de specialitate într-un anumit domeniu (figura 2.2).

[24] Neculau, A. (1977). *Liderii în dinamica grupurilor*. Bucureşti: Ed. Ştiinţifică şi Enciclopedică, p. 14.
[25] Truman Harry (1884-1972) a fost al 33-lea preşedinte al Statelor Unite ale Americii.


liderul sociometric
persoana cea mai populară dintr-un grup, deoarece întruneşte sufragiile celorlalţi membri sub unghi afectiv;
liderul model
persoana centrală într-un grup care concentrează atenţia celorlalţi şi întruneşte aprecierea grupului;
liderul situaţional
persoana care îşi asumă la un moment dat rolul de lider, întrucât se angajează spontan în acte de conducere, când situaţia îi este favorabilă;
liderul instituţional
persoana învestită prin numire sau alegere într-o funcţie în cadrul organizaţiei;
Ipostazele liderului
liderul responsabil
persoana cea mai influentă, pragmatică, rezonabilă, demnă de încredere şi loială grupului;

Adaptare personală după Hollander, E. P. (2008). „Inclusive leadership: The essential leader-follower relationship". *New York: Routledge/Psychology Press*, pp. 16-20.

Figura 2.1. Ipostazele liderului în organizaţii


Tipuri de lideri
formali
(desemnaţi oficial)
informali
(spontan, neoficial)
consideraţie: măsura în care el este abordabil şi dovedeşte preocupare personală pentru subordonaţi;
structurare: gradul în care el se concentrează asupra atingerii obiectivelor de activitate ale grupului;
recompensare: liderul oferă beneficii tangibile, subordonaţii având o imagine clară a ceea ce se aşteaptă de la ei;
sancţiunea: liderii se abţin de la promovarea subordonaţilor
de misiune: este interesat de îndeplinirea misiunii de moment prin: organizarea celorlalţi, planificarea strategiei, diviziunea sarcinilor;
socio-emoţional: este interesat de reducerea tensiunilor, de aplanarea conflictelor, de rezolvarea dezacordului şi de menţinerea moralului.

Sursa: Petrescu, P., Şirinian, L. (2002). *Management educaţional.* Cluj-Napoca: Dacia Educaţional, p. 108.

Figura 2.2. Tipuri de lideri în organizaţii

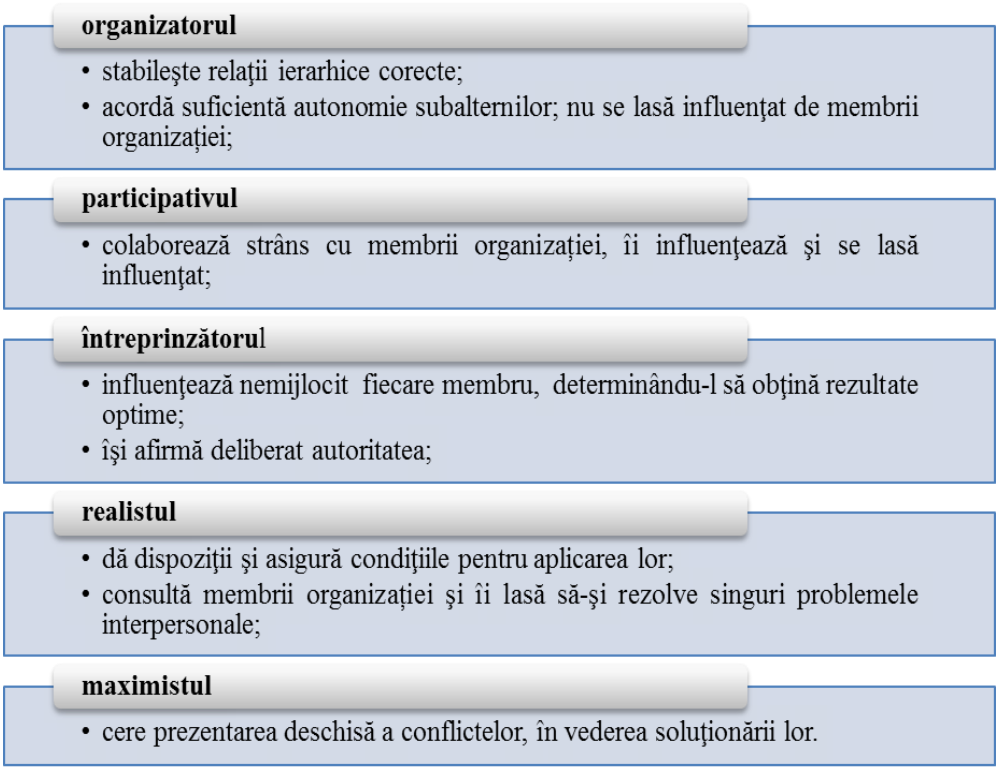
Liderul răspunde şi de crearea unei culturi organizaţionale (există peste 50 de atribute care ajută o organizaţie să îşi definească propria personalitate: obiective strategice, valori, resurse, idealuri, ierarhii). Cultura organizaţională este importantă pentru a integra eficient pe toţi membrii organizaţiei.

Liderul are misiunea de a stabili personalitatea grupului (sintalitatea) având în vedere dimensiunea lui emoţională, echilibrul între independenţă şi dependenţă, cât şi

între conformare şi presiune. El concentrează în munca sa capital intelectual şi efort/muncă. Cunoştinţele lui sunt atât ştiinţifice cât şi operaţionale. Pe baza competenţei sale, el desfăşoară activităţi şi rezolvă probleme, îşi formează o experienţă bogată şi schimbă comportamentele indivizilor.

Liderul, indiferent de tip (formal sau informal), îmbunătăţeşte calitatea condiţiilor în care se desfăşoară activităţile propuse în cadrul organizaţiilor.

Un alt studiu, indică următoarea tipologie a liderilor: *organizatorul, participativul, întreprinzătorul, realistul* şi *maximistul* (figura 2.3):


organizatorul
• stabileşte relaţii ierarhice corecte;
• acordă suficientă autonomie subalternilor; nu se lasă influenţat de membrii organizației;
participativul
• colaborează strâns cu membrii organizației, îi influenţează şi se lasă influenţat;
întreprinzătorul
• influenţează nemijlocit fiecare membru, determinându-l să obţină rezultate optime;
• îşi afirmă deliberat autoritatea;
realistul
• dă dispoziţii şi asigură condiţiile pentru aplicarea lor;
• consultă membrii organizației şi îi lasă să-şi rezolve singuri problemele interpersonale;
maximistul
• cere prezentarea deschisă a conflictelor, în vederea soluţionării lor.

Adaptare după Chalvin D. (2013). Cerveau gauche, cerveau droit: Les neurosciences pour développer l'empathie et le leadership. Paris: Sociales Francaises, pp. 23-30.

Figura 2.3. Tipologia liderilor

Constatăm că liderul are o misiune crucială în dezvoltarea competenţelor colective, prin *activitatea de constituire a identităţii de grup* în jurul unor valori şi aspiraţii organizaţionale, prin *implementarea de instrumente de lucru colaborative* şi *exercitarea constantă a demersului de co-construire a viziunii*.

Calitatea de lider vizează analiza în mod constant a datelor interne ale organizaţiei pentru a motiva persoanele cu background-uri multiculturale dar şi pentru a determina dacă viziunea propusă este realizabilă.

Literatura consacrată leadershipului în științele sociale a contribuit în mod indirect la întărirea **abordării dualiste a liderilor și a managerilor** (tabelul 2.2):

Tabelul 2.2.

Lider vs manager. Abordări distincte

Autorul	Anul apariției	Titlul
Kotter, J. P.	1990	*A force for Change, How Leadership Differs from Management*
Zaleznik, A.	1992	*Managers and leaders: are they different?*
Bennis, W.	1997	*Becoming a leader of leaders,*
Adler, N.	1997	*International Dimensions of Organizational Behaviour*
Le Saget, M.	1999	*Managerul intuitiv*
Day, C., Harris, A., Hadfield, M.	2001	*Challenging the orthodoxy of effective school leadership. Leadership in Education,*
Bennis, W., Nanus, B.	2003	*Leadership-strategies for taking charge*
Leboyer, L.	2004	*La motivation dans l'entreprise, modèles et stratégies*
Hoyle, E., Wallace, M.	2005	*Educational Leadership: Ambiguity, Professionals and Managerialism*

Sursa: Sinteză realizată de autori

Pentru a evitata **suprapunerea celor două concepte** (specificate în abilitățile și activitățile diferite ale protagoniștilor) cât și **opunerea** care încadrează realitatea într-o schemă prestabilită, nu vom aborda aceste abordări distincte.

Optăm pentru conceptualizarea termenului **lider** se bazează pe relațiile de **coincidență parțială** cu termenul **manager**, întrucât **îndeplinesc aceleași funcții, însă în mod diferit** (tabelul 2.3):

Tabelul 2.3.

Funcțiile liderului și funcțiile managerului

Funcții	Liderul	Managerul
previzionare	• previzionează pe termen lung;	• previzionează pe termen scurt;
disponibilizarea competențelor	• calitățile de lider sunt disponibilizate în situații care presupun schimbarea;	• calitățile de manager sunt disponibilizate curent;
raportare la riscuri	• liderii își asumă riscurile;	• managerii preîntâmpină riscurile;
calități/abilități	• predomină abilitățile umane;	• predomină abilitățile tehnice;
potențarea reciprocă a competențelor		

Sursa: adaptare după Zlate, M. (2004). - *op. cit.,* pp. 177-179.

Așadar, în organizațiile școlare, liderii și directorii nu se exclud reciproc, fiind posibil ca aceeași persoană, indiferent de poziția ierarhică ocupată în organizație, să fie și lider și director de școală. Având o viziune clară și deținând arta influenței, liderii sunt cei care reușesc să schimbe **percepția membrilor organizației asupra schimbării** și să o transforme dintr-o amenințare într-o oportunitate.

Liderul îndeplinește două **roluri principale**: **mobilizează** grupul în realizarea sarcinilor și **dezvoltă relații** cordiale cu grupul ca întreg, precum și cu fiecare membru.

Teoriile prezentate în primul capitol subliniază **rolul liderului**: *să influenţeze, prin articularea unei viziuni clare, dăruirea şi loialitatea membrilor organizaţiei.*

Liderul este creatorul propriului stil, bazat pe modalităţile de influenţare a membrilor organizaţiei. El este concentrat pe coeziunea grupului şi îşi uneşte activitatea cu eforturile membrilor organizaţiei în scopul rezolvării cu responsabilitate a tuturor activităţilor.

Liderul contingent îşi ajustează acţiunea în funcţie de sarcina de îndeplinit sau de relaţiile umane şi în funcţie de calitatea relaţiilor profesionale cu membrii organizaţiei sau de gradul de control al muncii. El deţine trăsături precum: ambiţie şi energie, dorinţa de a conduce, onestitate şi integritate, încredere în sine, inteligenţă şi competenţe specifice profesiei.

Liderul situaţional se adaptează, îşi ajustează comportamentul în funcţie de oamenii pe care doreşte să îi influenţeze. El impresionează prin intensitatea viziunii şi prin forţa exemplului personal.

Liderul tranzacţional deţine abilităţi necesare pentru a convinge oamenii să lucreze eficient şi stimulează atmosfera de lucru. El stabileşte standarde înalte pentru membrii organizaţiei şi oferă sugestii pentru a atinge aceste standard. Liderul tranzacţional influenţează prin stabilirea unor obiective clare, clarifică rezultatele dorite, oferă feedback şi recompensează realizările.

Liderul transformaţional influenţează în mod direct membrii organizaţiei, îi ghidează spre direcţii noi şi creative, propulsându-i în noi sfere de competenţă şi de realizare. El motivează membrii organizaţiei prin construirea încrederii. Exercitând influenţa idealizată, încurajează internalizarea misiunii organizaţiei. Ansamblul de competenţe şi de calităţi ale liderului transformaţional sunt în special eficace pe timp de criză sau de schimbare, când noi orientări sunt introduse. Membrii organizaţiei urmează o persoană care îi inspiră şi care le oferă o viziune clară şi convingătoare, fiind motivaţi să transceadă interesele proprii pentru binele organizaţiei.

Liderul autentic are conştiinţă de sine şi interpretează fiecare situaţie în funcţie de axa practică şi de axa morală, caută soluţii, reflectează asupra realităţii şi depăşeşte tensiunile morale. El creează un proces de identificare socială prin conştientizarea propriilor puncte tari şi limite.

Liderul cu gândire caleidoscopică aparţine secolului al XXI-lea. El utilizează în cadrul relaţiilor interumane cunoştinţele, imaginaţia şi experienţa proprie pentru a analiza toate soluţiile şi rezolvările ce se impun.

Privită din perspectiva schimbării, aria de manifestare a viziunilor **liderilor emoţionali** diferă de la o organizaţie la alta: agenda acestora poate fi orientată spre priorităţi sau poate fi fixată pe obiective cu termen lung.

Liderul emoțional exercită influență în stabilitatea și realizarea scopurilor propuse și deține puterea bazată pe competențe. Influența constă în a oferi ceea ce oamenii înșiși își doresc, convingând membrii organizației că sunt capabili să acționeze, insuflând ideea că ei sunt un tot bine închegat și nu pot acționa decât împreună.

Liderul emoțional are o atitudine proactivă, flexibilă și vizionară, căci nu poate motiva pe cei din jur, dacă nu manifestă răbdare, calm și perseverență. El este interesat de îmbunătățirea vieții indivizilor și de performanțele lor, urmărește perfecționarea strategiilor și abordarea schimbărilor ce se impun ca să determine schimbări reale în organizație. Liderul emoțional știe să trezească energia oamenilor pentru a se angaja la orice efort, elanul fiind necesar pentru a însufleți grupul și pentru a se concentra asupra țelurilor propuse, cu responsabilitate și cu dăruire. Promotor al schimbării, liderul emoțional este persoana care propune obiective care duc spre optimizarea schimbării în organizație. El imprimă membrilor dorința de schimare pozitivă și dorința de a realiza lucruri inedite, în condiții de moralitate, cu entuziasm, convingere și competență.

Liderul se formează, devine lider parcurgând pașii pe calea schimbării, probându-și calitățile, confirmându-și valoarea prin rezultate cu impact benefic pe termen lung asupra semenilor săi.

2.1.2. ROLURI-CHEIE ALE LIDERULUI ÎN ORGANIZAȚII

Pentru a înțelege resorturile relațiilor dintre **lider** și **membrii organizației**[26] am propus **abordarea socio-constructivistă a celor două concepte**.

În cadrul teoriei socio-constructiviste, se afirmă că rezultatele globale reprezintă efortul unei interacțiuni colective, influențate la nivel cognitiv, afectiv, motivațional și comportamental.

Rolul central al liderului este de a regla *macro-proprietățile* membrilor organizației (succesul înregistrat de membrii organizației în procesul de schimbare fiind atribuit competențelor liderului). Rolul liderului[27] se declină în managementul de vârf și de mijloc nu doar prin funcția deținută, ci și prin capacitatea lor de a participa la procesul de creare de cunoaștere.

Liderul îndeplinește cumulativ două roluri[28]: un **rol carismatic** (comunicarea viziunii către membrii organizației și împuternicirea acestora pentru activitățile specifice) și un **rol arhitectural** (conceperea viziunii).

---

[26] Kozlowski, S. W. J. (1998). „Training and developing adaptive teams: Theory, principles, and research". În J. A. Cannon – Bowers, E. Salas, *Decision making under stress: Implications for training and simulation*. Washington, DC: APA Books, p. 115.

[27] Nonaka, I., Toyama, R., Konno, N. (2000). „SECI, Ba and Leadership: A unified model of dynamic knowledge creation". *Long Range Planning*, 33, p. 23.

[28] Kets De Vries M. F. R. (2001). *The Leadership Mystique.A user's manual for the human entreprise*. Londra: Prentice Hall, p. 301.

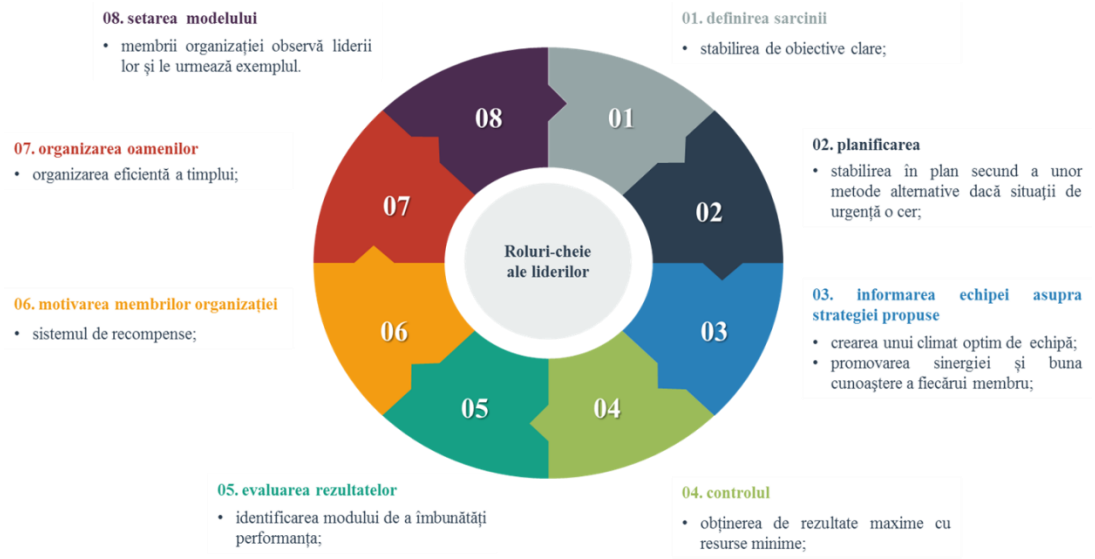
În domeniul interpersonal[29], rolul liderului constă în motivarea membrilor organizaţiei, devenindu-le mentor, ajutându-i în rezolvarea problemelor şi integrând nevoile indivizilor cu obiectivele organizaţiei în aşa fel încât să le genereze satisfacţii.

Liderul acţionează în primul rând ca o resursă aflată la dispoziţia grupului pe care îl conduce, persoana care care îşi foloseşte puterea pe care i-o conferă poziţia, competenţa şi caracterul pentru a-i influenţa pe oameni să lucreze împreună pentru binele organizaţiei, transmiţându-le viziunea şi diseminând informaţii şi ţinte strategice.

Rolul liderului devine din ce în ce mai important în organizaţia şcolară. Datorită înnoirii structurilor, liderul are următoarele roluri: mentor, inovator, coordonator şi animator.

Rolul liderului este dat de: dimensionarea responsabilităţilor, explicarea solicitărilor, înţelegerea capacităţilor membrilor, starea funcţională a oamenilor şi eterogenitatea socializărilor dintre membrii organizaţiei.

În literatura de specialitate au fost specificate opt roluri-cheie ale liderilor (figura 2.4):


08. setarea modelului
• membrii organizației observă liderii lor și le urmează exemplul.
01. definirea sarcinii
• stabilirea de obiective clare;
07. organizarea oamenilor
• organizarea eficientă a timpului;
02. planificarea
• stabilirea în plan secund a unor metode alternative dacă situații de urgență o cer;
06. motivarea membrilor organizației
• sistemul de recompense;
03. informarea echipei asupra strategiei propuse
• crearea unui climat optim de echipă;
• promovarea sinergiei și buna cunoaștere a fiecărui membru;
05. evaluarea rezultatelor
• identificarea modului de a îmbunătăți performanța;
04. controlul
• obținerea de rezultate maxime cu resurse minime;
08
01
07
02
Roluri-cheie ale liderilor
06
03
05
04

Sursa: Adaptare după Adair, J. (2014). Cum să formezi lideri. Cele şapte principii-cheie pentru dezvoltarea eficace a liderilor. Bucureşti: Meteor Publishing, pp. 25-30.

Figura 2.4. Roluri-cheie ale liderilor

Teoria lui J. Adair, una dintre cele mai cunoscute şi mai influente dintre teoriile funcţionale ale leadershipului, a suscitat nenumărate dezbateri. Modelul propus are în vedere trei elemente: *sarcina, echipa* şi *indivizii* (**Anexa 4.** *Responsabilitaţile primare ale liderului*).

[29] Mintzberg, H. (1980). *The Nature of Managerial Work*. Englewood Clifs, NJ: Prentince Hall.

Liderul trebuie să fie o persoană cu autoritate, care ştie să ia decizii. Membrii unei organizaţii manifestă adeziune faţă de liderii care îi inspiră şi care îi sprijină să îşi dezvolte talentele. Autoritatea este legată de putere şi de leadership, căci reprezintă o trăsătură a persoanei, o componentă a personalităţii cuiva. Cu toate acestea, considerăm că în organizaţiile şcolare, se impune necesitatea unor regulamente de ordine interioară şi proceduri care să prevină puterea deontică a liderului.

Motivarea membrilor organizaţiei să realizeze lucruri importante reprezintă una dintre sarcinile fundamentale ale liderului[30]. Indiferent de nivelul de leadership[31] (de echipă, operaţional sau strategic), liderul este aşadar în relaţie cu grupul şi contextul. Incapacitatea liderului de a se conecta relaţional în planul profesional cu membrii organizaţiei va avea ca efect nerecunoaşterea acestuia ca lider.

Realizarea unui scop impune realizarea unei sarcini, grupurile de lucru având obiective clare, împărtăşite de toţi membrii. Prin urmare, grupul devine o entitate de sine stătătoare, fără ca membrii grupului implicat în sarcină să îşi piardă identitatea.

În îndeplinirea rolului lor, liderii trebuie să vină în întâmpinarea următoarelor **nevoi**[32]:

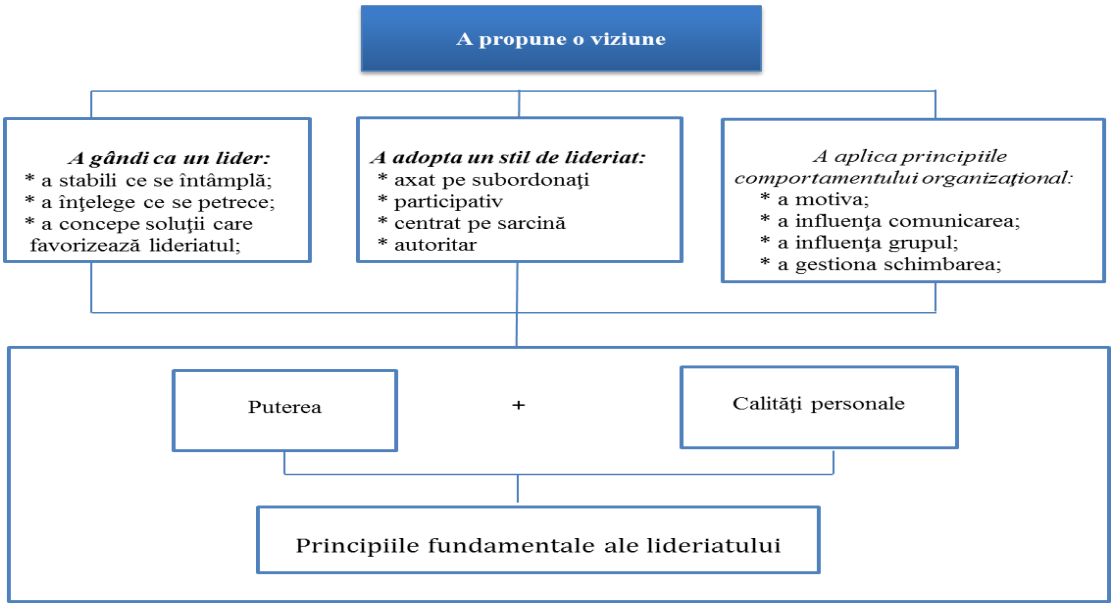
1. *Nevoile sarcinii:* sensibil la un *scop*, liderul va fi atent la efectele fiecărei măsuri şi va influenţa interacţiunile: om-om, om-situaţie, om-conjunctură[33].
2. *Nevoia de menţinere a grupului*: pentru a realiza obiectivele stabilite, organizaţia trebuie să funcţioneze unitar şi coerent;
3. *Nevoile individului*: sarcina liderului este să conştientizeze nevoile membrilor organizaţiei, astfel încât să le poată armoniza cu nevoile sarcinii organizaţionale.

Astfel, cel care deţine putere şi calităţi personale, ghidat de **gândirea specifică leadershipului**, prin **adoptarea unui stil de leadership** şi prin **gestionarea unor acţiuni specifice organizaţiei, va defini o viziune** (figura 2.5).

Determinarea unei viziuni, formularea obiectivelor şi evaluarea eficienţei organizaţiei şcolare implică acţiuni concrete ale liderului. Cu alte cuvinte, responsabilitatea majoră a liderului ar fi să vegheze la buna desfăşurare a interacţiunilor grupului şi la favorizarea dezvoltării competenţelor colective, permiţând echipei să decidă şi să îşi organizeze acţiunile în mod optim.

---

30 Grant, A. M. (2012). „Leading with meaning: Beneficiary contact, prosocial impact, and the performance effects of transformational leadership". *Academy of Management Journal*, 55(2), pp. 458-476.
31 Adair, J. (2014). – *op. cit.*, pp. 52-54.
32 Ursu, I., Stegăroiu, D., Rus, I. (1978). *Stiluri de muncă ale cadrelor de conducere din unităţile economice*. Bucureşti: Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, pp.15-17.
33 Muraru (Pahome), D. (2015, 27-28 noiembrie). „Leadership and educational management". International Conference CONTEMPORARY CHALLENGES FOR THE SOCIETY IN THE CONTEXT OF THE RECENT ECONOMIC AND SOCIAL CHANGES, Târgovişte - România.



Sursa: Vagu, P., Stegăroiu, I. (2006). – *op. cit.,* pag. 45.

Figura 2.5. Caracteristicile liderului

Soluţiile propuse de lider vizează colaborarea membrilor şi susţinerea acestora în confruntarea cu provocările mediului extern al organizaţiei şcolare.În esenţă, considerăm că elementele definitorii ale liderului sunt: **dreptul de a impune** în organizaţie o anumită conduită (latura formală a puterii) şi **determinarea** anumitor comportamente **membrilor organizaţiei** (latura informală a puterii).

2.1.3. LIMITELE ACTIVITĂŢII LIDERULUI

Liderul trebuie să deţină o mare varietate de competenţe care să îi permită să funcţioneze eficient în producerea schimbării organizaţionale, în condiţii extrem de politizate. Captivat şi conectat la realităţile cotidiene, liderul este complet dăruit unor îndatoriri: eficacitate organizaţională şi optimizarea schimbării.

Liderul şi membrii organizaţiei percep în mod diferit obiectivele ţintite sau rezultatele înregistrate. Distanţa perceptuală crescută poate reprezenta un obstacol fundamental pentru buna funcţionare a „gândirii colective" care să permită strângerea, stocarea, activarea şi recombinarea informaţiilor utile funcţionării şi activităţii grupului.

Limitele auto-impuse şi *limite instituţionale* ale activităţii liderului[34] sunt (tabelul 2.4):

[34] Hesselbein, F. (1997). *Barriers to leadership.Leader to Leader*. doi:10.1002/ltl.40619970303

Tabelul 2.4.

Limitele liderului

Auto-impuse	Instituționale
1. absența scopurilor personale și a mijloacelor pentru a le realiza; 2. identificarea eronată a propriilor forțe și a punctelor de ameliorat; 3. etica muncii, standarde personale și standarde profesionale; 4. neîmpărtășirea ideilor; 5. dirijarea fără responsabilități; 6. delegări neinspirate; 7. temeri; 8. neglijarea dezvoltării personale;	1. structuri ierarhice constrângătoare; 2. mediocritatea culturii organizaționale; 3. rasism sau sexism inconștient; 4. politici fără roluri clare; 5. absența unui plan de mentorat; 6. valorizarea minimă a membrilor; 7. organizație omogenă; 8. comportament preferențial; 9. structură organizațională statică; 10. absența planului de îmbunătățire.

Sursa: adaptare după Hesselbein, F. (1997). - *op. cit,* pp. 10- 64.

Aceste limite impun o regândire a relațiilor liderului într-un mediu social unde reperele comune sunt în scădere[35].

Alte limite au fost identificate de Nahavandi: *problemele ivite în organizații care solicită rezolvare imediată, lipsa experienței care va genera continuarea crizei, rigiditatea structurilor organizatorice, conservatorism în adoptarea unor soluții simpliste și lipsa încrederii în aplicarea unor soluții inovatoare oferite de cercetările științifice*[36].

Carențele constatate în procesul de leadership, sunt vizibile în patru planuri: *talent, capacități, dezvoltare* și *valori*[37].

Dealtfel, involuția demografică a dus la reducerea de personal în organizații și a restrâns ocaziile de poziționare a liderilor[38].

2.1.4. PROFILUL LIDERULUI EDUCAȚIONAL

Dezvoltarea bazată pe oameni cu înalte calificări impune o nouă viziune a societății. Aceasta are un impact semnificativ în viața tuturor – unii se vor bucura și adapta, alții vor privi neîncrezători această realitate pentru care se simt insuficient pregătiți.

Întrebarea devine legitimă: cum va fi gestionată, inteligent și eficient, această schimbare?

Răspunsul și instrumentele practice – se află în teritoriul unui domeniu care începe să câștige tot mai mult teren în practica profesională din România: liderul educațional – artă și măiestrie în buna gestionare a schimbării.

---

[35] Muraru (Pahome), D. (2015, 29-30 octombrie). „Intégrité de l'education publique en Roumanie". Colloque doctoral international LE QUESTIONNEMENT SUR L'ETHIQUE DANS LA RECHERCHE EN SCIENCES TECHNIQUES, ECONOMIQUES ET SOCIALES, Conservatoire national des arts et métiers, Paris - Franța.

[36] Nahavandi, A. „*The Art and the Science of Leadership*". Disponibil on-line la: http://www.prenhall.com/divisions/bp/app/standesign/pdfs/D12_Sample.pdf , accesat în 21.08.2017.

[37] Weiss, D.S., Molinaro, V. (2005). – *op. cit*. pp. 105-107.

[38] Boyatzis, R. E., Goleman, D. (2007). *Emotional Competence Inventory*. Boston: The Hay Group, p. 22.

Liderul, cel responsabil cu influenţa directă a grupului, exercită cea mai mare influenţă în stabilitatea şi realizarea scopurilor propuse şi, de obicei, deţine puterea executivă în conducerea grupului. Pentru a primi acest rol, el va trebui să aibă anumite *calităţi*: talent oratoric şi capacitate de a convinge, instinctul puterii, temperament de luptător, încredere în sine, bun-simţ, hotărâre, consecvenţă şi constanţă în acţiuni, intuiţie privind aşteptările celor pe care îi reprezintă.

Studiile indică faptul că personalitatea liderului, ca individualitate centrală[39], reprezintă forma fundamentală de succes în leadership. Aria de manifestare a viziunilor liderilor este diferită. În general, liderii au o atitudine proactivă, flexibilă, vizionară, căci nu pot motiva pe cei din jur, dacă nu manifestă răbdare, calm, perseverenţă.

Element simbolic[40], liderul reprezintă grupul în exterior. Pe plan intern, el este cel care furnizează materiale informative, oferă susţinere morală angajaţilor, marchează momentul de început şi de final a unei sarcini şi analizează posibilitatea sistemului participativ, având un anumit control asupra aplicării politicilor şi a deciziilor generale care afectează organizaţia. Comunicarea în acest sistem al fluxurilor, promovează un efect pozitiv asupra relaţiilor dintre membrii organizaţiei şi le permite să fie mai cooperanţi. Acceptând provocarea imensă de a demara şi de a optimiza schimbarea constructivă în plan organizaţional, liderul produce mişcare şi antrenează membrii organizaţiei spre un ţel.

Se detaşează patru factori determinanţi[41] pentru poziţia de lider: *consideraţie pentru subordonaţi, iniţiativă, rigoare în execuţie şi toleranţă*. În acest sens, el trebuie să fie conciliant şi gata să îndrume.

Considerăm relevantă deosebirea menţionată de Adair asupra **particularităţilor reprezentative** (exprimarea competenţelor în domeniul respectiv, plan profesional) şi cele **generice** (entuziasm, integritate, fermitate, omenie, încredere, modestie şi curaj)[42] ale liderului. Autorul afirmă că nu există dovezi pentru a susţine că liderul deţine mai mult de patru calităţi generice, menţionând alături de acestea: *importanţa integrităţii, simţul umorului* şi *tactul desăvârşit*, fără însă a le considera esenţiale.

Un alt studiu[43] concluzionează că liderul care se bucură de simpatie este cel care manifestă solidaritate, afectivitate şi bunăvoinţă şi participă activ la viaţa grupului. Sistemul autoritar-binevoitor permite liderului să aplice metodele participative, să se

---

[39] Bavelas, A. (1948) a introdus conceptual de *centralitate*, un indicator pentru identificarea poziţiei unei persoane în reţea.

[40] Likert, R. (1967). *The Human Organization: Its Management and Value*. New York: Mc Graw Hill.

[41] Halpin, A.W., Winer, B. J. (1957). „A factorial study of the leader behavior descriptions". În R.M. Stogdill, A.E. Coons (eds). *Leader behavior: Its description and measurement. Columbus*. OH: Bureau of Buisness Research, Ohio State University.

[42] Adair, J. (2014). – *op. cit.* p. 39.

[43] Bales, R.F. (1958). „Task Roles and Social Roles in Problem Solving Groups". în E. Maccoby, T. Newcomb, E. Hartley (Eds.). *Readings in Social Psychology*. NY: Henry Holt and Co., (3rd edition), pp. 437-447.

preocupe de relaţiile dintre oameni şi să folosească recompense pentru a încuraja performanţa.

Astfel, se pune problema cum poate o persoană să îmbine obiectivitatea şi responsabilitatea cerută de realizarea sarcinilor pe de o parte, şi respectul pentru problemele socio-afective pe de altă parte, liderul fiind „un model de energie, inteligenţă şi motivaţie”[44].

Dezideratul oricărui lider este de a forma o echipă de lucru, el având capacitatea de a menţine coeziunea grupului şi coerenţa scopurilor. Organizaţiile mari au mai multe departamente şi liderii lor formează împreună o echipă de management importantă. În indeplinirea unor roluri au fost sesizate diferenţe între lideri, privind rezultatele calitative şi cantitative ale muncii lor.

În acest context, formulăm întrebarea: *Care sunt condiţiile în care un lider educaţional îşi poate manifesta talentul, aptitudinile şi inteligenţa sa*?

Ne aflăm într-un perpetuu exerciţiu al funcţiilor gândirii. Şi totuşi, pentru a asigura succesul unei activităţi se cere spirit creator, uşurinţă în exprimare şi plăcere de a socializa[45].

A însuşi cunoştinţe şi a avea deprinderi de a exercita o profesie, nu este suficient. Aptitudinile organizatorice traduse în disciplină, ordine în activitate, tact în relaţiile cu cei din jur, capacitatea de a polariza interesele colegilor de catedră, de a-i antrena într-un proiect, pot recomanda un cadru didactic drept lider.

Niciodată nu este târziu pentru un talent a se afirma şi a se dezvolta prin exercitarea activităţii prin paşi mărunţi:

- primul pas: dorinţa de a lucra, de a se implica, de a participa;
- al doilea pas: manifestarea creativităţii, ceea ce implică ideea de noutate, originalitate, imaginaţie creatoare ;
- al treilea pas: dragostea de oameni şi dorinţa de a-i ajuta.

Liderul trebuie să aibă gândire divergentă (investigarea direcţiilor multiple şi alegerea căilor propice obţinerii rezultatului dorit) şi perspicacitate: „A şti când să perseverezi şi când să te opreşti, acesta e darul talentului”[46].

Funcţia psihică care joacă un rol hotărâtor în orice activitate creatoare este *inspiraţia*, actul de creaţie al liderului care are resorturi intelectuale, afective şi energetice notabile. Dar, oricât de febrilă ar fi activitatea creatoare a unui lider, ea va fi conştientă, concentrată pe urmărirea scopurilor şi finalătăţilor.

[44] Golu, P. (1974). *Psihologia socială*. Bucureşti: E.D.P., p. 212.
[45] Bejat, M. (1971). *Talent, inteligenţă, creativitate*. Bucureşti: Editura Ştiinţifică, pag. 16-28.
[46] Ibidem, pp. 102-103.

Şcoala trebuie să pună în centrul preocupărilor sale formarea personalităţii creatoare a elevilor, dezvoltarea aptitudinilor native ale fiecărui elev, ghidându-l până la limita superioară a capacităţii lui printr-o activitate bogată, sistematic organizată.

Dacă liderul cunoaşte formula „omul potrivit la locul potrivit" va şti cum să acţioneze să nu risipească energia colegilor, dându-i fiecăruia o direcţie a utilizării forţelor sale vitale, concentrat pe munca de calitate.

Pentru a colabora cu oamenii, liderul trebuie să se bucure de simpatie şi respect. Ocupându-se de psihoterapie şi formulând o teorie a personalităţii, filosoful austriac Alfred Adler a descris complexul de inferioritate (felul cum se percepe pe sine omul şi are efecte negative asupra sănătăţii sale psihice, dar poate duce uneori, în chip paradoxal, la reversul său, la năzuinţa de a fi superior, arogant, neadaptabil, cu consecinţe la fel de nocive pentru comunitatea din care face parte)[47]. Conceptul atrage atenţia oricărui lider asupra a două teme: valoarea de sine şi găsirea sensului propriu în viaţă. Pentru a atrage oamenii, liderul va vorbi cu căldură, va exprima consideraţie pentru fiecare şi va mulţumi pentru orice aport pozitiv la reuşita comună.

Nu este uşor să fii *o prezenţă fermecătoare*, mai ales la locul de muncă. În practica obişnuită, unii îşi pun masca omului rezistent la efortul cotidian, în timp ce alţii manifestă dezinteres sau indiferenţă faţă de cei care le pun piedici.

Chinezii, în marea lor înţelepciune spun: „Omul care nu ştie zâmbi, nu trebuie să-şi deschidă prăvălie". Deci, liderul care îşi doreşte succes va afişa o atitudine pozitivă, deschisă, amabilă cu toţi membrii organizaţiei. El va fi interesat de starea de bine a membrilor echipei sale: „Purtaţi capul sus, aspiraţi razele soarelui, dăruiţi-vă zâmbetul tuturor şi puneţi inimă în strângerea de mână. Determinaţi în minte, limpede, scopul dorit de voi, apoi mergeţi drept înainte spre idealul propus. Odată fixate în minte ţintele voastre veţi prinde toate ocaziile de a vă realiza orice proiect. Ajunge să creaţi înlăuntrul vostru imaginea omului capabil, loial şi util, care vreţi să deveniţi, pentru ca treptat-treptat să se producă transformarea dorită. Păstraţi o binevoitoare atitudine mentală- o atitudine de curaj, loialitate şi veselie. Gândurile bune sunt constructive: devenim asemănători idealului ce-l purtăm în inima noastră."[48]

Elocvenţa este o trăsătură a liderilor care ştiu să captiveze interesul ascultătorilor. Aşadar, liderul este un model de ascultare, răbdare, atenţie şi o bună conlucrare cu membrii organizaţiei. Organizarea cere dinamism, analiza problemelor şi rezolvare operativă.

---

[47]Alfred Adler (1870-1937) s-a pronunţat în favoarea holismului, analizând individul mai degrabă din perspectiva întregii vieţi psihice: fizic, spirit, suflet. Autor foarte prolific, Adler a publicat antum mai mult de 300 de cărţi şi articole. Cele mai importante lucrări care pot fi la baza perfecţionării liderului eficient şi a personalităţii sale sunt *Practica şi teoria psihologiei individuale* (1927), *Înţelegerea naturii umane* (1927) şi *Ceea ce viaţa poate însemna pentru tine* (1931).

[48] Hubbard, E. (1906). *Dragoste, de viaţă şi de muncă. http://cuvintecelebre.ro/citate/autori/elbert-hubbard/*

Liderul are și *abilități conceptuale* (vede lucrurile în ansamblu, distinge elementele semnificative, înțelege relațiile și raporturile dintre ele pentru a stabili un plan pentru prezent și un program pentru viitor) și posedă și abilitatea de a genera soluții.

Cointeresarea membrilor prin definirea unui sistem de valori comune este un instrument de lucru necesar pentru activitatea vie a unei organizații.[49] Acest sistem marchează încrederea reciprocă și unitatea de acțiune ce trebuie cultivate și păstrate permanent. Activitatea va fi susținută prin acest ansamblu coerent de principii ce va fi propus de lider. Cointeresați pentru succes, oamenii sunt atrași de liderul care promovează valorile, integritatea, onoarea și conștiința înaltă.

Pentru aceasta liderul va explica faptul că *reușita schimbării*:

- este rezultatul planificării (nicidecum al întâmplării);
- este rezultatul unui proces;
- este o rampă de lansare pentru o nouă realizare.

Cum majoritatea oamenilor vor, dar nu știu cum să facă ca să reușească, liderul[50] este cel care știe care este calea și o arată și celorlalți. Îi inspiră, îi motivează, le insuflă entuziasm, recunoaște meritele și calitățile membrilor organizației.

Liderul deține *inteligență emoțională* și acționează pentru a conduce membrii organizației spre dezvoltare personală, respect de sine, progres moral, stare de spirit pozitivă.

Liderul va fi pregătit să ofere frecvent aprecieri, să cultive încrederea, să diagnosticheze disponibilitățile de performanță și să stabilească cu cei implicați într-o greșeală modalități de abordare a problemei, încât să „câștige oamenii" în îndeplinirea sarcinilor și a obiectivelor organizației[51].

În plan educațional, exercitarea unei funcții de conducere are dimensiuni psihologice, de mare însemnătate, fiind vorba de „lucrul cu oamenii." De aici *calitatea de comunicator* al liderului. Dacă mesajele nu sunt clare, limpezi, corect formulate, favorizând înțelegerea, pot apărea receptări deformate și rezultate nedorite. Practica a demonstrat că, în activitatea de conducere, nu toți care sunt investiți cu un rol de răspundere își exercită cu maximă eficiență atribuțiile[52].

Alături de alte funcții: de organizare, conducere, decizie, comunicarea este „lubrifiantul" mecanismelor unei organizații.

Studiul[53] despre comunicarea în grupuri și în organizații explică procesele de comunicare reprezentativă (negocieri și înțelegeri) și de comunicarea expresivă

[49] Carnegie, D. (1991). *Arta de a reuși în viață*. Deva: Express Deva, pp.73-74.
[50] Maxwell, C. J. (2002). *Dezvoltă liderul din tine*. București: Amaltea, pp.123-127.
[51] Landsberg, M. (2007). *Coaching*. București: Curtea veche, pp.109-111.
[52] *** *Cabinetul de psihologie* (1992). București: Academia Română, pag. 94-95.
[53] Zlate, M. (2004). *Tratat de psihologie organizațional-managerială*. Iași: Polirom, pag.493-494.

(coeziune şi consens), procese care asigură în egală măsură atât liantul cât şi dezbinarea unui grup, în funcţie de îndemânarea liderului de a influenţa şi dirija.

Comunicarea se îmbină organic cu decizia şi fluxul informaţional. În orice organizaţie şcolară, deciziile fixează cu precizie „ce este şi cum este de făcut." O decizie este adoptată ca variantă optimă din mai multe variante posibile, în funcţie de finalitatea urmărită. Dacă altă dată decizia se lua în funcţie de legi şi regulamente, acum se recunoaşte a fi un act de creaţie. Leadershipul are în vedere operaţiile creatoare ce revin unui grup decizional de direcţie, în timp ce operaţiile adaptative aparţin nivelului de execuţie. Problema este dificilă deoarece dreptul de decizie trebuie să aparţină doar unor persoane desemnate şi să nu apară, la un moment dat, ordine contradictorii, inoperante. Dacă fluxul informaţional este defectuos şi informaţiile ajung incorecte, imprecise sau tardive, rezultatele vor fi nesatisfăcătoar. O conducere raţională creează un sistem eficient în care hotărârile de pe coordonata tehnică ţine seama de implicaţiile umane.

Liderul utilizează comunicarea verbală ca un instrument principal pentru a-şi prezenta poziţia, pentru a-şi face cunoscute principiile, atitudinile, punctele de vedere. Pentru ca acestea să fie susţinute, să se bucure de o apreciere reală, este de dorit ca ele să fie dublate de o apreciere profesională şi personală reală.

Prin statutul pe care liderul îl are ca simbol, el este în permanenţă monitorizat şi evaluat de către susţinătorii săi. În cele mai multe cazuri, el este „scanat" în încercarea de a fi copiat în cât mai multe dintre trăsăturile sale care, în opinia celor din jur, se dovedesc a fi de succes.

Cum sarcina liderului este de a şti să îi determine pe membrii organizaţiei să desfăşoare activitatăţi eficace şi eficiente, cu accent pe realizări, vom concluziona că procesul de comunicare este, în esenţă, un proces social-psihologic. Tehnica lămuririi, convingerii şi a responsabilizării colegilor este duce la scopul urmărit.

Dar, liderii îşi exercită funcţiile cu implicarea personalităţii lor, căci actorul şi rolul său nu pot fi separaţi. Şi, fie personalitatea se pune în slujba rolului pentru a-l îndeplini după cerinţele ce se impun, fie va căuta să subordoneze rolul propriilor tendinţe, făcând din el un mijloc direct de exprimare şi afirmare de sine.

În zilele noastre se pune problema planului personal de dezvoltare pentru oricare lider şi pentru oricare membru al organizaţiei[54], pentru ca fiecare să înveţe să se autodepăşească, să se înalţe la nivele superioare de autocunoaştere şi imagine de sine pozitivă şi să atingă potenţialul lor maxim prin încurajarea auto-evaluării şi auto-perfecţionării.

Există şase abilităţi indispensabile în relaţiile interumane pe care un lider le poate deprinde, cu referire la: dezvoltarea conştiinţei de sine (în sensul cunoaşterii propriei

[54] Herseni, T. (1969). *Psihosociologia organizării întreprinderilor*. Bucureşti: Editura Academiei, pp. 200-209.

persoane), manifestarea empatiei față de cei din jur (implicarea în scopul rezolvării problemelor), aplicarea faimoasei „reguli de aur" (ce ție nu-ți place altuia nu face), menținerea comportamentului între anumite limite (pentru a evita discriminarile de orice natură), *comunicarea abilă a criticilor (astfel încât efectul să fie unul constructiv) și adaptarea mesajului la stilul personal al fiecărui membru al organizației (în vederea consolidarii bunelor relații)*[55].

Comunicarea ca act, sistem, cod sau mijloc stă la baza organizării și dezvoltării sociale, influențând raporturile dintre oameni pe orizontală și verticală - intervenind chiar în aspirațiile lor intime, dar și în cunoașterea realității.

Liderul este obligat să cunoască esența și tehnica comunicării[56] (implicat în comunicare, își pune în valoare caracteristici ale personalității: stările afective, nivelul intelectual și cultural, statutul sau rolurile sociale care influențează și emiterea și receptarea mesajelor). La aceasta se adaugă elementul situațional: momentul inițial, evolutiv care antrenează acceptarea și continuarea conversației sau abandonarea ei. Scopul însă, influențează și conținutul și stilul de exprimare, fie că este vorba de o simplă informare, fie că este instruire și formare. El se poate servi de încrederea sa în oameni ferindu-se de interpretări greșite, neînțelegeri și conflicte. El va uzita de factorii psihologici ai sistemelor de norme și valori. Dar oricine trăiește în preajma elevilor, știe cu câtă dezinvoltură unii dintre ei răstoarnă barierele, regulile și încalcă normele etice pentru a-și găsi libertatea de exprimare. De aici, datoria liderului în general și a celui școlar în special de a comunica cu sinele propriu, încât să aibă conduita ce îl ajută la optimizarea relațiilor cu tot felul de persoane.

Cum comunicarea presupune o interacțiune, ea nu poate ignora contextul și semnificațiile psihologice, întrucât liderul, ca emițător caută în mod deliberat să influențeze receptorul. Servind persoana interesată de eficiența și acurateța transmiterii mesajului, comunicarea este procesul prin care este afectat comportamentul sau starea de spirit a altei persoane. Intenția declarată sau nedeclarată este considerată esențială în analiza reușitei sau a eșecului acțiunii de transmitere a informațiilor.

Există diferite atitudini ale receptorului de raportare la emițător :

- a înstrăinării: *Vorbește ... oricum nu mă interesează ce spui!* (respingere);
- a prejudecății: *Vorbește tu.... Eu știu deja ce vrei să spui!* (dezinteres);
- a primirii: *Vorbește, te ascult cu toată atenția!* (bunăvoință);
- a indiferenței: *Stai, tocmai mi-ai amintit ceva...* (abaterea discuției);
- a reticenței: *Stai, eu știu mai bine ca tine!* (contrazicerea);
- a receptivității: *Vorbește! Vreau să învăț!* (experiență îmbogățită);
- a denaturării: „Depinde..." (blocarea comunicării).

[55] Kohn, S., O`Connell, V. (2011). *6 obiceiuri ale celor mai eficienti manageri*. București: Curtea Veche, p. 85.
[56] Zlate, M. (2004). – *op. cit.,* pag.496-497.

Folosind atât *comunicarea descendentă* (transmite instrucţiuni ce trebuie urmate, induce proceduri şi procedee în organizaţie, dă sens şi raţiune muncii prin obiectivele ce le are în vedere, evaluează calitatea performanţelor, reaminteşte scopurile şi cultura de bază a organizaţiei) cât şi *comunicarea ascendentă* (informaţii despre performanţele proprii, informaţii despre ceilalţi, rapoarte), liderul va formula mesaj concise care să stimuleze motivaţia şi responsabilitatea tuturor.

Liderul[57] este considerat o „maşină de fabricat argumente". În viaţa profesională, el are pentru membrii organizaţiei argumente pentru garantarea reuşitei muncii activităţii. Pentru a performa, cadrele didactice, deşi nu sunt într-o făţişă competiţie, au nevoie de recunoaştere. Toată energia, capacitatea de muncă, puterea de a depăşi inconvenientele, pasiunea de a se dezvolta profesional depind de liderul care se concentrează pe următoarea evidenţă: nevoia membrilor organizaţiei de a obţine rezultate foarte bune. El trebuie să le dea sentimentul de securitate, de protecţie, deoarece în şcoală există uneori, risc de conflicte (părinţii şi elevii pot formula observaţii nefondate). Astfel, liderul va ţine cont de: *problema apărută-tensiunea creată, rezolvarea- detensionarea situaţiei, soluţia aleasă şi acţiunea care să ofere un avantaj reciproc acceptat*.

Liderul facilitează în acest fel manifestarea conduitelor umane afective, producând consonanţă sau disonanţă psihică, efecte de acceptare sau refuz, concordanţă sau neconcordanţă a relaţiei. El are un stil propriu, personal de utilizare al limbajului, definind miza comunicării sale, precum şi miza situaţiei[58].

Aşadar, liderul[59] va decide în grupul, în echipa sa de lucru să introducă norme relaţionale care să asigure inducerea unor comportamente pozitive, corecte, colegiale.

Liderul este definit prin **senzitivitate** (perceperea nevoilor grupului), **permisivitate** (dreptul membrilor organizaţiei de a se exprima fără temeri) şi **nondirectivitate** (acceptarea părerilor, luarea deciziilor în grup), dar şi prin hotărârea de a lua decizii viabile pentru viitor, credinţa în rolul esenţial al misiunii şi al mobilizării, prin promovarea inovaţiei, şi deschiderea către noi iniţiative.

Nici *charisma*[60] liderului nu trebuie neglijată, deoarece generează motivaţia intrinsecă a fiecărui membru al organizaţiei.

Literatura de specialitate prezintă următoarea tipologie de manageri/lideri educaţionali: educatoare, învăţător/profesor, profesorul-diriginte, profesorul-logoped, profesorul-consilier, profesorul-metodist.

---

[57] Commarmond, G., Exiga, A. (2003). *Arta de a comunica şi de a convinge*. Iaşi: Polirom, pp. 33-34.
[58] Mucchielli, A. (2005). *Arta de a comunica. Metode, forme şi psihologia situaţiilor de comunicare*. Iaşi: Polirom, pp. 84-86.
[59] Ibidem, pp. 88-89.
[60] În limbajul comun *charisma* reprezintă însuşirea cuiva de a stârni admiraţie; sinonim cu termenul *har* (etimologic, termenii *charisma* şi *har* au origine comună în cuvântul grecesc *cháris*).

„Meseria de profesor nu seamănă cu nici o alta. E o meserie aspră şi plăcută, umilă şi mândră, exigentă şi liberă, o meserie în care mediocritatea nu este permisă, unde pregătirea excepţională este abia satisfăcătoare, o meserie care epuizează şi înviorează, care dispersează şi exaltă, o meserie în care a şti nu înseamnă nimic fără emoţie, în care dragostea este sterilă fără forţa spirituală, o meserie când apăsătoare, când implacabilă şi ingrată, totuşi plină de farmec."[61]

În pofida rolului social-prestigios deţinut, profesorul-lider este supus permanent judecăţilor de valoare subiective (elevi, părinţi, colegi, comunitate) şi obiective (inspecţii, examene -definitivat şi grad). El reprezintă un model, schimbă tipare, adaptatează permanent elevii la prezent şi îi îndreptă spre viitor. Cum a deţine răspunderea de a fixa obiective pentru grupul de elevi dar şi capacitatea de a-i mobiliza în activităţi specifice, vom spune că fiecare profesor *are rolul de lider*.[62] Personalitatea profesorului are o influenţă educativă puternică, pusă în valoare de măiestria de a preda şi de a conduce elevii spre succes. Persoana sa emană respect şi teamă, afecţiune şi încredere, simpatie sau antipatie atât prin ceea ce spune, cât mai ales prin felul cum spune.

În acest context, clasa de elevi trebuie analizată ca un tip complex de organizaţie, un sistem deschis, cu obiective proprii, cu o anume distribuire a puterii şi autorităţii, cu funcţii şi responsabilităţi specifice.

Prin natura ei, munca la clasă angajează în persoana profesorului-lider cele mai înalte investiţii afective-sociabilitate, dăruire, abnegaţie. Aceste trăsături cântăresc la fel de mult ca şi cunoştinţele de specialitate: „Cu siguranţă că elita de manageri/ lideri a viitorului va proveni din şcoli, centre sau instituţii recunoscute de business, iar formarea continuă în domeniu va deveni o necesitate absolută."[63]

Profesorul[64] deschide elevilor drumul spre reuşită, stimulează interesul pentru învăţătură, pentru efort, pentru străduinţă şi îl conduce pe elev în aventura cunoaşterii.

În această călătorie, el va înregistra emoţii, satisfacţii, trăiri, senzaţii, sentimente şi încântări. Profesorul le predă elevilor lecţia tenacităţii. De îndată ce elevul deprinde un stil de lucru, el deţine şi tehnica de a urca alte şi alte trepte de cunoaştere, îmbogăţindu-se continuu. În rolul de lider al grupului, profesorul nu va fi lipsit de feed back-uri negative sau de veşti rele. El îi va ajuta pe elevi să treacă peste situaţia neplăcută,

---

[61] http://www.cuvantul-liber.ro/news/99673/61/A-EDUCA-I-NOBILA-MISIUNE-DE-DASCaL

[62] Muraru (Pahome), D. (2015, 11-13 septembrie). „The leader's profile in the Romanian educational System". Central and Eastern European LUMEN INTERNATIONAL CONFERENCE NASHS 2015, Chişinău, Moldova.

[63] Tîrcă, A. (2011). *Management educational. Modul de dezvoltare profesională a cadrelor didactice elaborat în cadrul proiectului de Inovaţie şi Performanţă în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice din mediul urban*. Bucureşti, p. 6. Proiect cofinanţat din Fondul Social European prin Programul Operaţional Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane 2007 – 2013. Proiectul este implementat de Unitatea de Management al Proiectelor cu Finanţare Externă în parteneriat cu SC Consultanţă Profesională de Recrutare Personal SRL, SC Millenium Design Group SRL, SC C&T Strategic Bussines SRL.

[64] Shambaugh, R., Clinton, H. (2011). *Secrete de leadership*. Bucureşti: Curtea veche, pp. 23-26.

dezvoltând un puternic simţ al scopului, concentrându-se pe autocontrol, metodă eficientă şi perseverenţă. Participarea la atingerea ţelului întăreşte spiritul de echipă şi îi ajută pe toţi să simtă că au un rol important în clasă.

Profesorul-lider posedă calm, seninătate, siguranţă, înţelegere şi se distinge prin inteligenţă, politeţe şi putere decizională. El sesizează prezenţa noului, descoperă mijloacele de a depăşi obstacolele, este flexibil şi încrezător, este deschis spre această muncă mereu perfectibilă. Însufleţit de ideea de succes, el este conştient de specificul mediului educaţional şi intervine în a schimba mentalităţi rigide, atât de prezente în mediul şcolar. Fiind interesat de îmbunătăţirea calităţii vieţii educaţionale dar şi de performanţele elevilor, liderul educaţional urmăreşte perfecţionarea strategiilor şi abordarea schimbărilor ce se impun ca să determine reale ameliorări în cadrul şcolii.

Prosesorul-lider are daruri deosebite, prestigiu şi vocaţie[65]. El aplică strategii specifice şi identifică factorii de succes necesari organizaţiei[66].

Argumentele care susţin aceaste afirmaţii sunt:

- abordarea atitudinii pozitive şi proactive în munca de implicare a elevilor în procesul de învăţare;
- proiectarea activităţilor didactice şi extraşcolare;
- manifestarea constantă a responsabilităţii;
- valorizarea eforturilor elevilor şi gestionarea conflictelor.

Profesorul-lider asigură feed back-uri periodice referitoare la rezultate şi va suscita interesul explicând, expunând performanţele la care elevii ar putea accede, standardele la care s-ar putea ridica, proiectele pe care le-ar putea iniţia, indicatorii măsurabili pe care îi propune şi satisfacţiile pe care merită să le obţină fiecare.

Percepţia pe care o are fiecare elev despre sine îl poate face campion sau perdant.

Pornind de la acest adevăr, profesorii-lideri vor utiliza modalităţi prin care să îl propulseze pe fiecare copil spre succes. În măsura în care, în mod repetat, un copil, un adolescent simte neputinţă, frică, tristeţe, nu va construi încrederea de sine[67]. Doar cei care trăiesc succese repetate, se angajează uşor în activităţi pe care le pot finaliza cu bine şi pot să îşi atingă scopurile propuse.

Liderul are un rol unic în încurajarea învăţării de comportamente dezirabile prin procese cognitive şi experimentale. El armonizează interesele individuale şi colective cu cele ale organizaţiei şcolare. Graţie tehnicilor de recadrare, liderul poate să prezinte

---

[65] Vocaţia reprezintă atracţie şi chemare pentru a efectua o muncă cu plăcere şi cu mare pricepere; înclinaţie spre îndeplinirea unor îndatoriri.

[66] Constantin, D., Ionescu, S. (2003). *Managementul organizaţiei*. Bucureşti: Ed. Cartea Universitară, pp. 91-93.

[67] *Încrederea de sine* este un construct care cuprinde trăiri, convingeri şi aşteptări de la propria persoană în ce priveşte manifestarea de sine în lumea exterioară pentru a accede la succes în plan profesional.

situaţiile într-o lumină nouă şi poate schimba reprezentarea negativă despre o situaţie/un comportament, oferindu-i un sens pozitiv.

Aşadar, liderii educaţionali dovedesc următoarele competenţe esenţiale: încredere (cred în ei înşişi şi în capacitatea lor de a mobiliza pe alţii să acţioneze), comunicare (articularea scopurilor trecerea de la retorică la rezultate), colaborare (succesul unei organizaţii şcolare este un efort de echipă) şi dezvoltare (investire de timp şi de energie) şi însumează un ansamblu de calităţi: entuziasm, empatie, dorinţa de a descoperi şi armoniza probleme divergente, conştientizarea şi manifestarea valorilor sale morale şi predispoziţia de a accepta schimbarea în domeniul profesional de-a lungul întregii vieţi.

2.2. MEMBRII ORGANIZAȚIEI

În domeniul managementului organizaţiei, cercetările anglo-saxone utilizează în general pentru calitatea de „membru al organizaţiei" termenul de „subordonat" dar şi termenul de „colaborator"[68] (cuvântul indică faptul că o persoană este valorizată şi învestită cu un anumit grad de putere în cadrul organizaţiei).

Termenii „membrii organizaţiei", „susţinători" şi „executanţi[69]" sunt utilizaţi pentru a desemna persoane ale căror activităţi sunt coordonate de lider, în mod direct.

Leadershipul poate fi definit ca fiind un proces de conducere a **adepţilor**[70] pentru o situţie dată şi direcţionată spre determinarea oamenilor de a realiza obiective comune. Relaţia de schimb social permite pe de o parte membrilor organizaţiei să beneficieze de resurse amplificate din partea liderului şi, pe de altă parte, liderul să beneficieze de loialitate din partea colaboratorilor săi. Astfel, reuşitele unei organizaţii depind de modul în care membrii interacţionează, contribuţia fiecăruia fiind valorificată în reuşita colectivă.

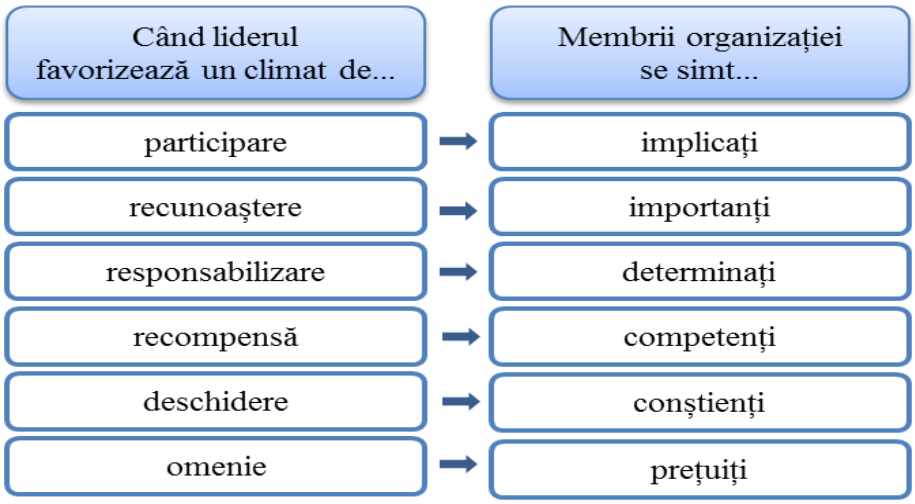
Dezvoltarea de relaţii **câştigator-câştigator** cu membrii organizaţiei este posibilă dacă liderul are o reprezentare pozitivă despre sine şi despre membrii organizaţiei. Dacă liderul nu poate acţiona direct asupra respectului de sine al membrilor organizaţiei, poate crea condiţiile în care aceştia să îşi dezvolte respectul pentru ei înşişi (figura 2.6):

---

[68] Rowold, J., Heinitz, K. (2007). „Transformational and charismatic leadership: Assessing the convergent, divergent and criterion validity of the MLQ and the CKS". *The Leadership Quarterly,* 18(2), p. 121.

[69] Koontz, H., O'donnell, C. (1980). *Management, principies et metodes de gestion*. Montreal: McGraw Hill, p. 490.

[70] Vagu, P., Stegăroiu, I. (2006). – *op. cit*., p.11.



Sursa: Testa J. P., J. Lafargue, V. Tilhet-Coartet (2013). - *op. cit.,* p. 166.

Figura 2.6. Crearea climatului propice motivației intrinseci

Dacă membrii organizaţiei acceptă să fie influenţaţi pentru că se simt motivaţi, influenţa durabilă a liderului va înregistra rezultate. Fiecare are un rol critic pentru a realiza acţiunile colective şi în consecinţă, optimizarea schimbării în organizaţie depinde de modul în care membrii interacţionează pentru a realiza obiectivul propus.

2.3. PUTEREA ŞI INFLUENȚA - PREDICTORI AI LEADERSHIPULUI DIN PERSPECTIVA SCHIMBĂRII

Subiect al multor definiţii, **puterea** bazată pe fundamente morale, este prezentată de teoreticieni fie ca *atribut personal* (acţiuni creatoare realizate voluntar pentru realizarea unui obiectiv propriu), *fie un atribut esenţial al relaţiilor umane* (relaţiile de putere impregnează grupurile psihosociale).

Aria terminologică a conceptului polisemantic **putere** utilizează următorii termeni: *autoritarism, dominare, comandă, impunerea propriei voinţe*[71].

Studiile indică preocupările teoreticienilor cu privire la scopul şi utilizarea puterii, definiţiile confirmând caracterul complex al acestui proces interpersonal (tabelul 2.5):

[71] Neamțu, G. (2016). *Enciclopedia asistenței sociale*. București: Polirom, p. 23.

Tabelul 2.5.

Definițiile puterii

Autori	Definițiile puterii
Chazel, F. (1997)	„capacitatea unui individ de a ajunge la rezultatele urmărite”[72]
Vihanskii, O. S., Naumov, A. O. (1998)	„capacitatea de a modifica anumite comportamente umane”[73]
Clark, D.	„capacitatea de a schimba comportamentul altei persoane”[74]
Rojot, J. (2005)	„un mijloc de realizare a obiectivelor [...] fiind fundamentală din punctul de vedere al ansamblului de relații sociale”[75].

Sursa: sinteză realizată de autori

Definițiile prezentate surprind *importanța puterii ca fenomen social*.

Considerăm că puterea liderului, ca atribut, este o asociere de putere obținută formal (provenită din poziția deținută în cadrul organizației) și puterea informală (reprezentată de competențe, expertiză și de credibilitate).

2.3.1. PARTICULARITĂȚI, SURSE ȘI MODALITĂȚI DE MANIFESTARE A PUTERII

În organizații, liderii au la îndemână sistemul premial și de penalizare prin care își exercită controlul asupra membrilor organizației.

Pentru a conduce este necesar a influența și pentru a influența este necesară puterea[76].

Sursele puterii sunt: *poziția deținută de lider în organizație, persuasiunea, gradul de sociabilitate, cunoașterea și înțelegerea de către lider a modului de funcționare al organizațiilor, experiența, referințele, aplicarea imparțială a coercițiilor* și *recunoașterea meritelor membrilor.*

Prezentăm, în sinteză, **caracteristicile puterii** (figura 2.7):

Caracteristicile puterii	relație instrumentală;
	relație netranzitivă;
	relație reciprocă, dar dezechilibrată;
	rezidă în marja de libertate de care dispune fiecare dintre parteneri;
	relațiile de putere sunt temporale;
	puterea este subiectivă.

Sursa: adaptare după Vagu, P., Stegăroiu, I. (2006). – *op.cit*., pp. 57-60.

Figura 2.7. Caracteristicile puterii

[72] Chazel, F. (1997). „Puterea”. În Boudon, R. (coord.). *Tratat de sociologie.* București: Humanitas, p. 220.
[73] Vihanskii, O. S., Naumov, A. O. (1998). - *op. cit*., p.403.
[74] http://www.nwlink.com/~donclark/leader/leader.html , accesat în 25.08.2017
[75] Rojot, J. (2005). *Théorie des organisations*. Paris: Eska, p. 229.
[76] Vagu, P., Stegăroiu, I. (2006). – *op.cit*. 48.

În lucrarea citată mai sus, autorii prezintă sursele puterii ca *elemente structurale* utilizate de lider.

Exercițiul puterii se realizează prin intermediul unor enunțuri care conțin sarcinile obligatorii de îndeplinit, numite **dispoziții.**[77] Dispozițiile pot avea următoarele forme: *ordine, indicații* și *recomandări* și au drept scop determinarea membrilor organizației de a întreprinde anumite acțiuni, în concordanță cu nivelul de pregătire și particularitățile psihologice ale acestora.

Liderul resimte puterea ca o relație de influență și control între persoane, mai precis: o voință exercitată asupra unui grup cu scopul de a modifica comportamentul lor.

2.3.2. TIPURI DE PUTERE

Puterea liderului se manifestă prin: *puterea de recompensă, puterea coercitivă, puterea legitimă, puterea de referință* și *puterea de expertiză* (figura 2.8):

puterea de recompensă	puterea coercitivă	puterea legitimă	puterea de referință	puterea de expertiză
• se manifestă prin capacitatea liderului de a recompensa membrii;	• se manifestă prin capacitatea de a pedepsi;	• este exercitată de regulă de către liderul formal;	• este dată de asocierea liderului cu alte persoane pe care nimeni nu le-ar putea contesta generează putere;	• presupune recunoașterea liderului ca expert;

Sursa: adaptare după Gortner, H. F., Mahler, J., Nicholson, J. B. (1997). *Organization Theory: A Public Perspective.* San Diego, CA: Harcourt, p. 519.

Figura 2.8. Modalități de manifestare a puterii liderului

Liderul deține într-o măsură însemnată forță magnetică asupra membrilor organizației, prin evidențierea calităților personale, a predispozițiilor și însușirilor psihice. Nu poate fi considerat un lider eficient cel care deține competențe profesionale, dar nu are pregătire psihologică.

În studiul său, Nahavandi A. prezintă *tipologia puterii* (tabelul 2.6):

[77] Vagu, P., Stegăroiu, I. (2006). – *op.cit.*, pp. 88-89.

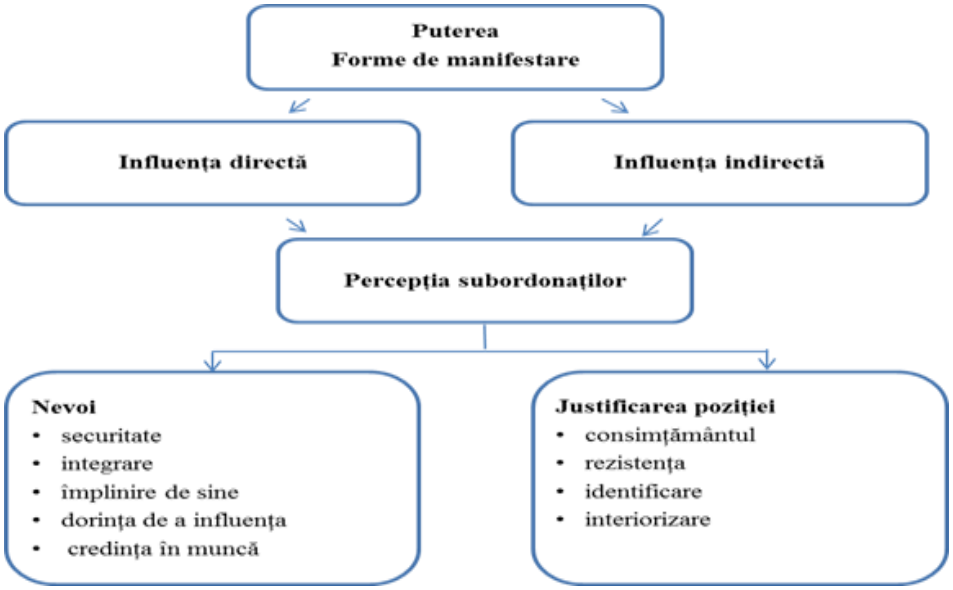
Tabelul 2.6.

Tipurile de putere

Tipul de putere	Caracteristici
putere legitimă	bazată pe autoritate formală;
putere de recompensare	bazată pe accesul liderului la sistemul de recompense;
putere coercitivă	bazată pe folosirea capacității de influență prin intermediul avertismentelor, sancțiunilor sau retrogradărilor din funcție;
putere de expertiză	bazată pe expertiza liderului în domeniul respectiv;
puterea exemplului	bazată pe carisma liderului;

Sursa: Nahavandi, A. (2002). – *op. cit.,* p.103.

Puterea este o forță care prin intermediul influenței directe și a influenței indirecte determină percepțiile subordonaților, cu scopul de a realiza obiectivele propuse (figura 2.9):



Sursa: adaptare după Burke, M. (1991). *Style de pouvoir.* Paris: Dunod, p. 32.

Figura 2.9. Exercitarea puterii în organizații

În mod cert, exercitarea puterii necesită în mod inevitabil aptitudinea de a influența gândurile și acțiunile altor oameni. Dar, puterea aflată în mâinile unui singur individ implică **riscuri**: *riscul de a crede în capacitatea de a obține rapid rezultatele așteptate, riscul de a ignora diferențele dintre oameni* și *riscul de a-și pierde autocontrolul*.

Sunt sugerate câteva recomandări pentru a evita *centralizarea excesivă a puterii*[78]: implicarea liderilor în activitățile cotidiene ale organizației, diminuarea dependențelor

[78] Prendergast, C. (1993). „The Theory of Yes Man". *American Economic Review*. 83(4), pp. 757-770. Disponibil on-line la: https://faculty.fuqua.duke.edu/~qc2/BA532/1993%20AER%20prendergast%20yes%20man.pdf, accesat în 27.08. 2017.

membrilor organizaţiei, măsurarea obiectivă a performanţelor, includerea outsiderilor în procesul decizional şi schimbarea culturii organizaţionale, cu focalizare pe satisfacerea beneficiarilor.

2.3.3. FORME, CARACTERISTICI MULTIDIMENSIONALE ŞI PÂRGHII ALE INFLUENŢEI

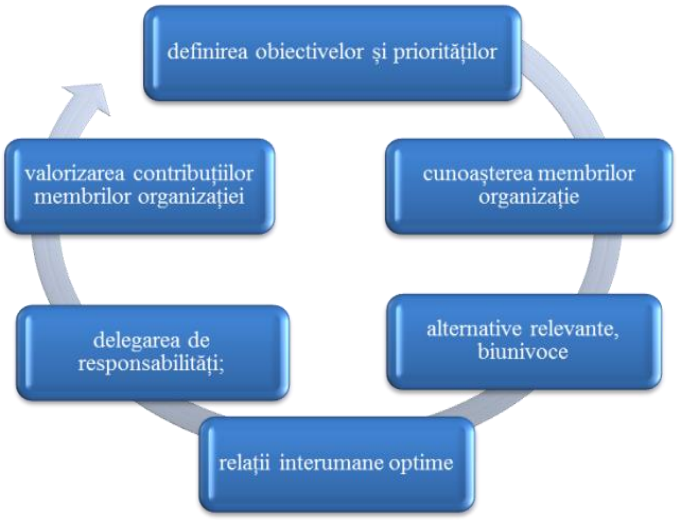
Puterea liderului se manifestă prin intermediul influenţei pe care o exercită asupra membrilor organizaţiei şi al percepţiilor acestora cu privire la viziunea liderului.

Influenţa este definită ca fiind o „acţiune eficace ale cărei efecte se regăsesc în comportamente sau în gândirea umană”[79].

Exercitată cu tact asupra organizaţiei este asemănătoare unei construcţii solide.

Arta liderului de a influenţa constă în a convinge cealaltă persoană că este capabilă să acţioneze. Prin influenţă, liderul generează energie. Atunci când sunt înconjuraţi de pozitivism, oamenii se simt bine şi munca lor dă rezultate spectaculoase.

Succesul depinde de iscusinţa liderului în a aborda membrii organizaţiei, de a-i cuceri, de a-i lămuri pe cei dispuşi să aibă o *atitudine proactivă* (figura 2. 10):



Sursa: Cohen, A.R., Bradford, D.L. (2005). *Influence Without Authority, Hoboken.* NJ: John Wiley and Sons, Inc., p. 33.

Figura 2.10. Modelul influenţei

În modelul prezentat, observăm că precizarea obiectivelor, înţelegerea diversităţii şi utilizarea tehnicilor de influenţare sunt deosebit de importante în procesul de motivare al membrilor organizaţiei.

[79] ***(1999). *Dicţionar enciclopedic*. Vol. III, H-K, Bucureşti: Ed. Enciclopedică, p. 206.

Deci, liderul desfăşoară activităţi interpersonale şi construieşte în organizaţie două **tipuri de încredere**[80]: *în intenţii* pentru că membrii organizaţiei apreciază sinceritatea, corectitudinea, consecvenţa şi devotamentul dovedit faţă de grup şi *în competenţe* pentru că puterea de convingere se realizează prin realizări profesionale reale, dovedite, recunoscute.

Munca de influenţare exercitată asupra echipei este asemenea unei construcţii solide. Coeziunea şi lucrul în echipă contribuie la dezvoltarea bunăstării psihice şi la eficientizarea activităţii. Oamenii au nevoie de „îngrijire atentă şi continuă". Acesta este rolul dificil şi în curs de desfăşurare a liderului[81] pentru a răspunde la o nevoie presantă: „a trăi bine împreună".

Formele de influenţă[82] sunt marcate de gradul de acceptare al celor care sunt influenţaţi (tabelul 2.7):

Tabelul 2.7.

Forme de influenţă

Forme de influenţă	Extensiuni ale formelor de influenţă
• *cererea legitimă*	oamenii se supun unei cereri pentru că o consideră legitimă;
• *conformitatea instrumentală*	membrul organizaţiei crede că rezultatul considerat dezirabil va putea fi obţinut graţie acţiunii cerute de lider;
• *coerciţia*	subordonatul se teme de sancţiuni;
• *convingerea raţională*	demonstraţia liderului convinge subordonatul, care împărtăşeşte analiza;
• *credinţa raţională*	liderul sugerează şi subordonatul acţionează în consecinţă;
• *legătura evocatoare*	liderul stabileşte o legătură între comportamentul dorit şi obiectivul pe care celălalt vrea să îl realizeze;
• *îndoctrinarea*	subordonatul aderă la valori care îi determină comportamentul;
• *distorsionaarea informaţiei*	subordonatul dispune de o informaţie limitată, tendenţioasă care ar putea să îl influenţeze;
• *ingineria situaţională*	manipularea aspectelor fizice şi sociale ale situaţiei;
• *identificare personală*	o persoană imită atitudinile şi comportamentele unui individ pe care îl admiră;
• *identificarea cu decizia*	membrul organizaţiei se identifică atât de tare cu decizia liderului încât ajunge să împărtăşească obiectivul final.

Sursa: Gortner, H. F. *et al*. (1997). - *op. cit.,* p. 517.

Practicarea bunelor relaţii, folosirea modalităţilor concrete pentru a evita disensiunile, îndreptarea eforturilor spre activităţile profesionale va angaja, motivat şi în mod natural, participarea membrilor organizaţiei în procesul de schimbare. În mod conştient, pentru un anumit proiect sau obiectiv, liderul responsabil va coordona, va fi informat, va fi orientat, capabil să controleze gestionarea timpului, rezoluţiile individuale, încât să ofere tuturor posibilitatea să se bucure de succes.

[80] Landsberg, M. (2005). *Leadership*. Bucureşti: Curtea veche, p. 156.
[81] Radu, I., Iluţ, P., Matei, L. (1994). *Psihologie socială*. Cluj-Napoca: Exe S.R.L., pag 192.
[82] Gortner, H. F., Mahler, J., Nicholson, J. B. (1997). - *op. cit.* p. 517.

Literatura de specialitate indică următoarele **forme de manifestare**[83]**:**

- **influenţă directă** (exercitată prin convingerea membrilor organizaţiei) şi **influenţă indirectă** (asigurată prin consimţământ/identificarea cu modelul puterii).
- **influenţă formală** (încredinţată de poziţie) şi **influenţă informală** (bazată pe cunoştinţe).
- **influenţă legitimă** şi **influenţă legitimă.**

Alte clasificări sunt realizate **în funcţie de intenţionalitate** (influenţa întâmplătoare şi influenţa programată) şi **în funcţie de entităţile implicate** (influenţă între lider şi grup/ influenţă între grupuri şi influenţă interpersonală).[84]

Cele 10 pârghii ale influenţei sunt clasate pe un continuum, în funcţie de *obiectivitate* (influenţă de ordin raţional) sau de *subiectivitate* (influenţă de ordin relaţional sau emoţional).

În procesul de influenţare, liderul alege pe cele care îi permit să obţină o cooperare şi o adeziune durabilă din partea membrilor din organizaţie (tabelul 2. 8):

Tabelul 2.8.

Pârghiile influenţei

Pârghiile influenţei	**Extensiuni ale *pârghiilor influenţei***
Coerciţia	- este fondată pe raportul de putere şi pe faptul că interlocutorul nu îşi permite să refuze; - este utilizabilă doar într-un raport de subordonare şi efectul se estompează când membrul organizaţiei îşi regăseşte capacitatea de alegere;
Recompensa	- interlocutorul poate obţine ceva ce are valoare pentru el; - în funcţie de poziţionarea sa, liderul va fi forţa de propunere sau poate acţiona direct (ierarhic);
Negocierea	- liderul intră într-o logică a schimbului cu membrii organizaţiei; - pot fi schimburi de natură concretă (informaţii, dezvoltare de competenţe) sau de natură psihologică (recunoaştere, valorizare);
Convingerea	- liderul prezintă soluţiile reale ca pe un răspuns la mizele şi nevoile membrilor organizaţiei;
Legitimitatea	- se bazează pe recunoaşterea calităţilor intrinseci ale liderului şi pe faptul ca asimetria rolurilor este interiorizată de membrii organizaţiei;
Relaţia	- se fondează pe împărtăşirea de valori şi principii de acţiune comune între lider şi membrii organizaţiei;
Expertiza	- funcţionează dacă răspunde unei nevoi de profesionalizare şi de specializare a membrilor organizaţiei;
Atragerea	- constă în evidenţierea unui interes pentru care membrii organizaţiei vor arata rezistenţă; - aspectul manipulativ al acestei pârghii riscă să aibă consecinţe nefaste asupra adeziunii interlocutorilor;
Stimularea	- apelează la nevoile de împlinire, de realizare de sine ale actorilor schimbării în legatură cu competenţele aşteptate de interlocutori;
Carisma	- capacitatea liderului de a da sens unei viziuni.

Sursa: Sinteză după Burke, M. (1993). - *op. cit., pp. 23-45.*

[83] Vagu, P., Stegăroiu, I. (2006). - *op.cit*., pp.105-108.
[84] Zamfir, C., Vlăsceanu, L. (1998). – *op. cit.,* pp. 224-225.

Pârghiile influenței sunt utilizate în situațiile în care liderul așteaptă o contribuție din partea membrilor organizației: management transversal sau animație de rețea. Aceste pârghii furnizează o paletă de mijloace diversificate din care liderul poate să aleagă, în funcție de poziționare, de legitimitatea recunoscută și de nevoile identificate în cadrul organizației.

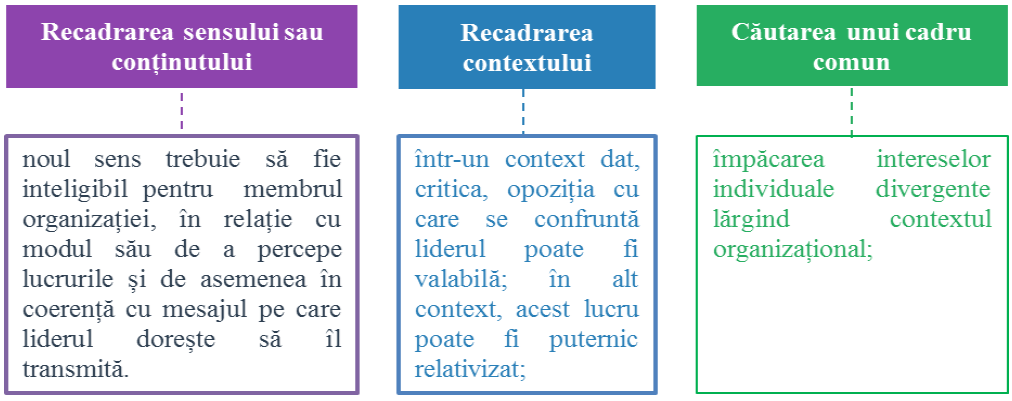
Oferind ceea ce membrii înșiși își doresc și câștigând încrederea[85] membrilor organizației, în toate dimensiunile ei (integritate, competență, coerență, loialitate, deschidere), liderul propagă schimbarea organizațională.

2.3.4. TEHNICI DE INFLUENȚARE

Sociologii afirmă că fiecare individ influențează și este influențat de alții. În orice grup există o persoană care își exercită influența asupra celorlați. Pentru a produce schimbări în planul comportamental sau atitudinal al membrilor organizației și pentru a-i determina să adere la viziunea propusă, liderul recurge în cadrul **relațiilor organizaționale**[86] la influență.

Parametrii de calitate[87] definesc în cadrul organizațiilor următoarele **tipuri de relații**: intimă/distantă, egalitară/ ierarhică, consensuală/ conflictuală, influențată/ influentă. Autorul afirmă că **încrederea**, este considerația pe care membrul organizației o acordă liderului.

Influențele generează factori de contradicție. Liderul nu le va răspunde membrilor în mod agresiv, el va recurge la **recadrare**. Principalele tipuri de recadrare sunt: *recadrarea sensului sau conținutului, recadrarea contextului și căutarea unui cadru comun* (figura 2.11):


Recadrarea sensului sau conținutului
Recadrarea contextului
Căutarea unui cadru comun
noul sens trebuie să fie inteligibil pentru membrul organizației, în relație cu modul său de a percepe lucrurile și de asemenea în coerență cu mesajul pe care liderul dorește să îl transmită.
într-un context dat, critica, opoziția cu care se confruntă liderul poate fi valabilă; în alt context, acest lucru poate fi puternic relativizat;
împăcarea intereselor individuale divergente lărgind contextul organizațional;

Sursa: Elaborat de Scoala de la Palo Alto

Figura 2.11. Tehnici de influențare - recadrarea

[85] Robbins, S. P., Coulter, M. A., De Cenzo, D. A. (2015). *Fundamentals of Management: Essential Concepts and Applications* (9th ed.). Pearson Education, p. 352.
[86] Actorii sociali stabilesc în cadrul organizației relații interindividuale: prietenie, competiție, amenințare, rivalitate sau exploatare.
[87] Mucchielli, A. (2014). *Influență, persuasiune, motivare*. București: Humanitas, p. 18.

Tehnica permite dezvoltarea simţului de repornire, cu respect pentru membrii organizaţiei.

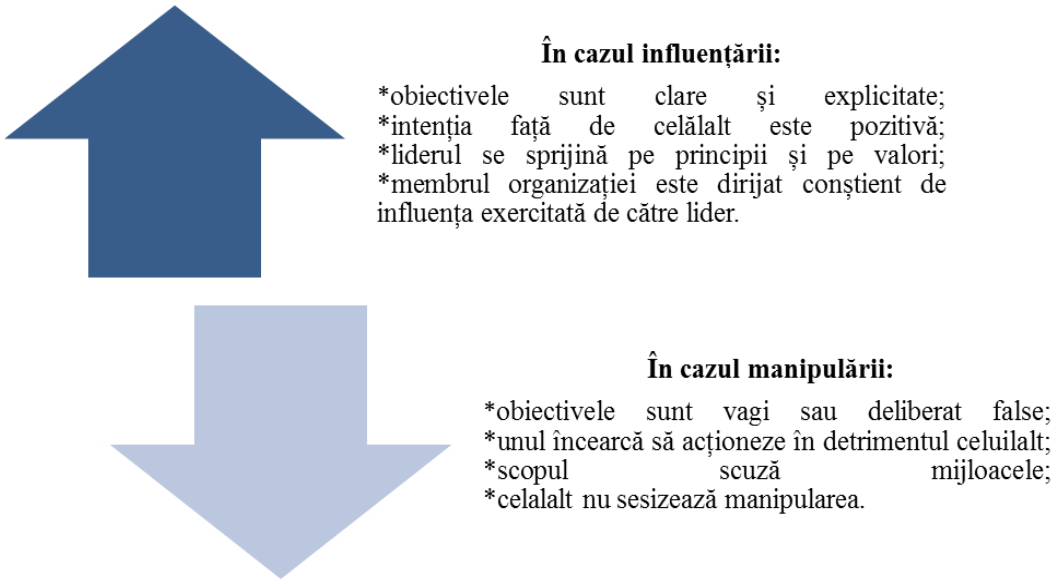
Pentru a crea motivaţie şi elan, liderul trebuie să utilizeze o serie de tehnici care pot fi învăţate, printre care enumerăm:

- utilizarea unor imagini, scheme incitante, logice pentru a transforma o idee în ţel;
- prezentarea unor panseuri care impresionează pe cei receptivi la înţelepciune şi filosofie de viaţă sănătoasă (*Ca o viaţă să fie nobilă sau nu, aceasta nu depinde de cariera adoptată, ci de spiritul cu care această carieră este condusă*, John L. Avebury, 1834-1913);
- încurajarea iniţiativelor şi eliminarea cu tact a erorilor, celebrarea succeselor.

Se impun câteva precizări terminologice legate de manipulare, metoda prin care membrii organizaţiei sunt determinaţi să acţioneze, nu prin convingere sau prin argumente, ci într-un mod considerat imoral, fără respect pentru individ.

Manipularea este o încercare de a exercita puterea asupra unei persoane sau asupra unui grup, bazată pe o relaţie de tip câştigător-pierzător.

În literatura de specialitate[88] au fost precizate nenumărate distincţii existente între **influenţă** şi **manipulare** (figura 2.12):


În cazul influențării:
*obiectivele sunt clare și explicitate;
*intenția față de celălalt este pozitivă;
*liderul se sprijină pe principii și pe valori;
*membrul organizației este dirijat conștient de influența exercitată de către lider.
În cazul manipulării:
*obiectivele sunt vagi sau deliberat false;
*unul încearcă să acționeze în detrimentul celuilalt;
*scopul scuză mijloacele;
*celalalt nu sesizează manipularea.

Sursa: Adaptare după Testa J. P., J. Lafargue, V. Tilhet-Coartet (2013). - *op. cit.*, p. 22.

Figura 2.12. Distincţia dintre influenţare şi manipulare

[88] Testa, J. P., Lafargue, J., Tilhet-Coartet, V. (2013). – *op. cit.*, p. 22.

Tehnicile de manipulare conţin declaraţii ce ascund obiective secrete, exprimate de potentaţi interesaţi.

Manipularea[89] are ca scop să direcţioneze opinia unui membru al organizaţiei într-un anumit sens, apelând la latura afectiv-emoţională a individului.

Manipulările sunt clasificate în funcţie de efectul şi amplitudinea modificărilor comportamentale, în *manipulări mici, medii şi mari* (tabelul 2.9):

Tabelul 2.9.

Clasificarea manipulărilor din organizaţii

Manipulările din organizaţii	Descriere
manipulări mici	modificări minore ale situaţiei, manifestate prin tehnica „piciorului în uşă" sau „trântitul uşii în faţă";
manipulări medii	modificări importante ale situaţiei: dezindividualizarea sau pierderea în anonimat;
manipulări mari	conturează mentalităţi, determină curente şi anomii[90].

Sursa: Adaptare personală după Nazare, I. (1999). – *op. cit.,* pp.20-22.

Liderul cu înclinaţii manipulative are teme de discuţie favorite, atitudinea lui fiind predilect critică. El îşi maschează cu abilitate conduita agresivă, calculată, dominatoare şi caută victime - persoane supuse, obediente şi defensive.

2.4. INTERDETERMINĂRI ALE TERMENILOR SUBIACENȚI PROCESULUI DE LEADERSHIP

Exercitat prin putere şi influenţă, *leadershipul educaţional* se impune ca o necesitate[91], în condiţiile specifice fiecărei organizaţii şcolare.

În şcoala românească, nefiind considerat o profesie, leadershipul este perceput prin rolurile şi funcţiile atribuite cadrelor didactice. Directorul, consilierul pentru proiecte şi programe educative, responsabilii de comisii metodice îşi folosesc adesea **puterea** pentru a realiza obiectivele organizaţiei iar cadrele didactice **execută**, într-o proporţie însemnată ordinele/dispoziţiile transmise, deoarece „le consideră intrinseci contractului de muncă în cadrul organizaţiei"[92].

Teoriile organizaţiilor operează cu termeni noi: liderul trebuie să fie o persoană cu **autoritate**, care ştie să ia **decizii**.

---

[89] Nazare, I. (1999). *Manipulatorii sunt printre noi*. Bucureşti: Niculescu S.R.L., pp.12-22.
[90] *Anomia* reprezintă fenomenul de prăbuşire al întregului sistem de valori al organizaţiei.
[91] Muraru (Pahome), D. (2015, 27-28 noiembrie). „Leadership and educational management". *International Conference* CONTEMPORARY CHALLENGES FOR THE SOCIETY IN THE CONTEXT OF THE RECENT ECONOMIC AND SOCIAL CHANGES, Târgovişte – România.
[92] Vagu, P., Stegăroiu, I. (2006). – *op. cit,* p. 81.

Autoritatea este legată de putere prin faptul că reprezintă o trăsătură, o componentă a personalităţii unei persoane.

De **natură epistemică** (întemeiată pe competenţe)[93]sau de **natură deontică** (întemeiată pe directivele superiorului formal)[94], **autoritatea** este definită astfel: *„P este o autoritate pentru S în domeniul D atunci când S recunoaşte în principiu tot ce este comunicat de către P sub forma aserţiunii şi face parte din domeniul D"*[95]*.*

Utilizând **autoritatea deontică**, liderul îşi fundamentează influenţa pe regulamente ce sunt acceptate de toţi membrii organizaţiei. Când liderul solicită membrilor organizaţiei acţiuni considerate de ei ca fiind ineficiente, unii vor accepta de teama unor sancţiuni, alţii vor refuza, instalându-se dizarmonia. Negarea autorităţii deontice a liderului de către membrii organizaţiei este întâlnită când comunicarea este ineficientă. Membrii organizaţiei care acceptă relaţiile de autoritate deontică impuse de un lider dominator, renunţă la libertate.

Astfel, se impune necesitatea unor regulamente de ordine interioară, fiind imorală atitudinea liderului de a cere acceptare oarbă angajaţilor, în virtutea funcţiei deţinute.

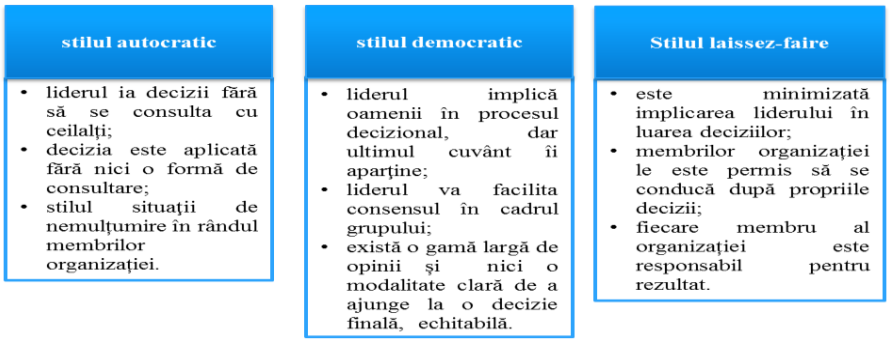
Exercitând **autoritatea epistemică** liderul se impune prin probitate profesională. Liderul poate fi o autoritate în domeniul formulării viziunii, iar membrul organizaţiei şcolare poate fi o autoritate în domeniul artelor în finalizarea acţiunilor propuse de lider. Aşa că „fiecare om este în cel puţin un domeniu o autoritate pentru ceilalţi oameni"[96].

Schimbarea în organizaţii este asigurată de **deciziile** care trebuie să încurajeze *participarea membrilor pentru soluţionarea unei probleme* dar şi de *atitudinea liderului*, de prezenţa sa cooperantă, interesantă şi rafinată.

Decizia reprezintă un element cheie în procesul de leadership şi constă în alegerea cele mai potrivite modalităţi de acţiune din mai multe posibile.

Literatura de specialitate indică în jurul **valorii decizionale** trei stiluri de leadership: *stilul autocratic, stilul democratic* şi *stilul laissez-faire* (figura 2.13):

[93] **episteme** - în limba greacă înseamnă „ştiinţă, cunoaştere".
[94] **deomai -** în limba greacă înseamnă „eu trebuie".
[95] Bochenski, J. M. (1992). *Ce este autoritatea?.* Bucureşti: Humanitas, p. 24.
[96] Preda, M. (2006*). Comportament organizaţional. Teorii, Exerciţii, Studii de caz*. Iaşi: Polirom, pp. 69-71.


stilul autocratic
• liderul ia decizii fără să se consulte cu ceilalți;
• decizia este aplicată fără nici o formă de consultare;
• stilul situației de nemulțumire în rândul membrilor organizației.
stilul democratic
• liderul implică oamenii în procesul decizional, dar ultimul cuvânt îi aparține;
• liderul va facilita consensul în cadrul grupului;
• există o gamă largă de opinii și nici o modalitate clară de a ajunge la o decizie finală, echitabilă.
Stilul laissez-faire
• este minimizată implicarea liderului în luarea deciziilor;
• membrilor organizației le este permis să se conducă după propriile decizii;
• fiecare membru al organizației este responsabil pentru rezultat.

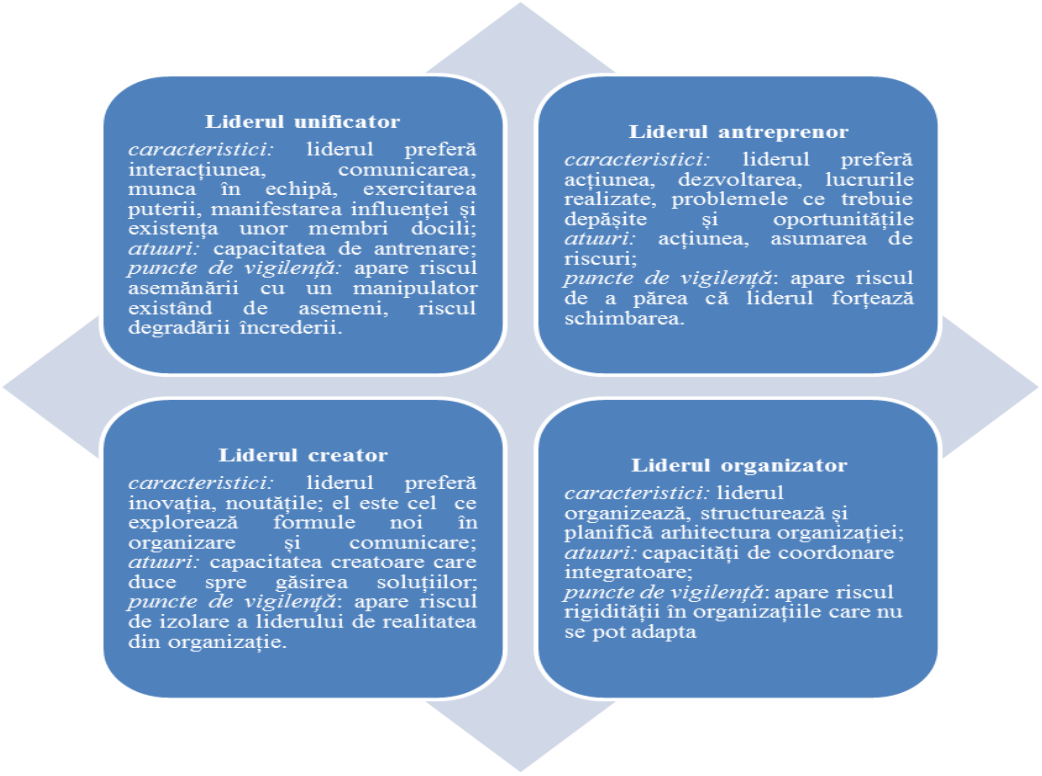
Sursa: Kurt Lewin's Styles of Leadership. Disponibil on line la:http://www.learn-to-be-a-leader.com/lewin.html

Figura 2.13. Stiluri dezionale în procesul de leadership

Analizând conceptele de mai sus, considerăm că stilul de leadership reprezintă de fapt, un ansamblu de orientare a indivizilor într-o activitate.

În timp ce *stilul autoritar* împiedică relația optimă de interacțiune om-sarcină, *stilul democratic* servește relațiile interpersonale pozitive și susține dinamica activității.

În organizațiile școlare, stilurile de leadership diferă după personalitatea liderului, educația, vârsta și așteptările membrilor (figura 2.14):


Liderul unificator
caracteristici: liderul preferă interacțiunea, comunicarea, munca în echipă, exercitarea puterii, manifestarea influenței și existența unor membri docili;
atuuri: capacitatea de antrenare;
puncte de vigilență: apare riscul asemănării cu un manipulator existând de asemeni, riscul degradării încrederii.
Liderul antreprenor
caracteristici: liderul preferă acțiunea, dezvoltarea, lucrurile realizate, problemele ce trebuie depășite și oportunitățile
atuuri: acțiunea, asumarea de riscuri;
puncte de vigilență: apare riscul de a părea că liderul forțează schimbarea.
Liderul creator
caracteristici: liderul preferă inovația, noutățile; el este cel ce explorează formule noi în organizare și comunicare;
atuuri: capacitatea creatoare care duce spre găsirea soluțiilor;
puncte de vigilență: apare riscul de izolare a liderului de realitatea din organizație.
Liderul organizator
caracteristici: liderul organizează, structurează și planifică arhitectura organizației;
atuuri: capacități de coordonare integratoare;
puncte de vigilență: apare riscul rigidității în organizațiile care nu se pot adapta

Sursa: adAptare după Testa J. P., J. Lafargue, V. Tilhet-Coartet, (2013). *op. cit.*, p. 32.

Figura 2.14. Matricea celor patru stiluri de leadership

Indiferent de stilul adoptat, liderul solicită intelectual, psihic şi fizic pe toţi membrii organizaţiei în acţiuni care determină şi optimizează schimbare

2.5. CONEXIUNI: VIZIUNE - VALORI DE ORDIN ÎNALT - VALORIFICAREA COMPETENȚELOR DE LEADERSHIP

Leadershipul include **viziunea**[97], o stare de viitor împărtăşită, o nouă construcţie organizaţională fundamentată pe valorile eticii.

Liderul este cel care propune o viziune privind viitorul[98], adoptă un stil de leadership corespunzător situaţiei şi aplică apoi principiile comportamentului organizaţional, precum motivarea şi managementul schimbării.

Ceea ce trebuie să îl caracterizeze pe liderul din şcoala românească este *viziunea*, imaginea care stimulează şi energizează implicarea şi adeziunea membrilor organizaţiei.

Caracteristicile viziunii sunt: *o provocare* pentru toate persoanele interesate, *creatoare de viitor*, *simplitate* (fără ambiguităţi) şi *suplețe* (adaptare la evoluţia contextului economic şi social).

Viziunea are următoarele **funcţii**: *securitate, coeziune şi reunire, sens, imagine pozitivă de sine* şi *putere* (figura 2.15).

Elementele componente ale viziunii sunt reunite în descrierea unei lumi noi, cu persoane, imagini şi senzaţii ce se adresează imaginarului fiecăruia, utilizând un vocabular evocator, deschis, coerent şi complementar.

Liderii vor respecta următoarele **cinci caracteristici** în formularea unei viziuni[99]: *viziunea atrage angajamentul şi energizează oamenii, creează înţeles în viețile membrilor organizaţiei, stabileşte un standard de excelenţă, pune în faţă viitorul şi transcende statu-quo-ul organizaţiei.*

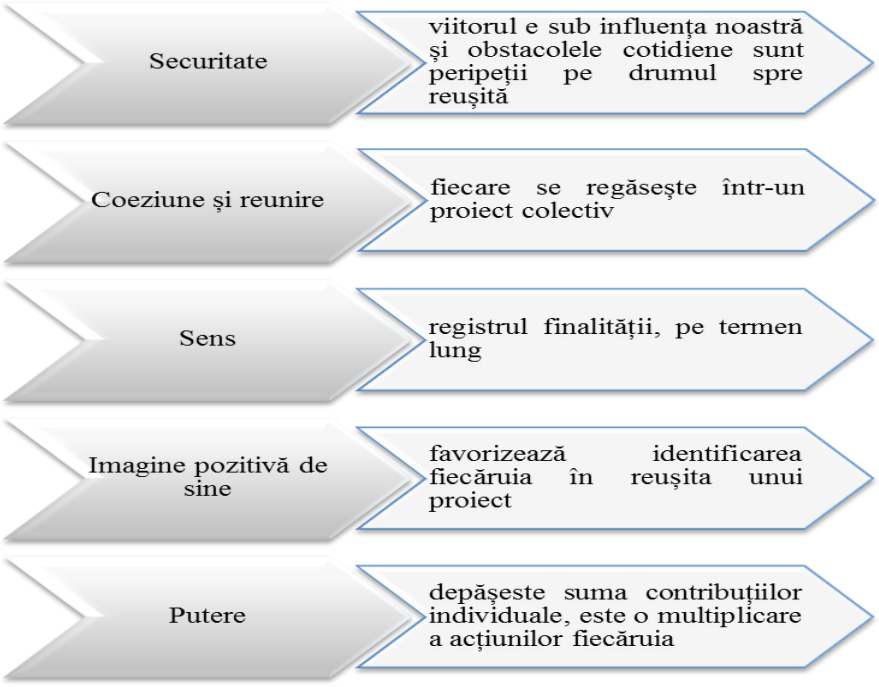
În organizaţiile şcolare, **viziunea împărtăşită** conferă direcţie, sens şi formulează aspiraţii colective. Este referinţa comună care are ca premisă un diagnostic care va orienta acţiunile intreprinse de membri în jurul obiectivelor. Împărtăşirea viziunii este legată de competenţa liderului de a aduce la lumină un ţel organizaţional.

---

[97] *Viziunea* descrie aspectele esenţiale ale unei organizaţii; se elaborează în urma unui proces inductiv care implică: adunarea informaţiilor despre organizaţia respective, întrebări şi răspunsuri legate de domeniul de activitate al organizaţiei, testarea/ experimentarea unor orientări alternative şi selectarea celei optime, inovatoare. Viziunea trebuie să aibă *semnificaţie* (reflectă nevoile membrilor organizaţiei) şi să fie *fezabilă* (există planuri raţionale care ţin cont de concurenţă dar şi de punctele tari/punctele slabe ale organizaţiei).

[98] Vagu, P., Stegaroiu, I. (2006). – *op.cit*., p. 45.

[99] Nanus, B. (1992). *Visionary leadership: Creating a compelling sense of direction for your organization.* San Francisco: Jossey-Bass, p. 8.


Securitate
viitorul e sub influența noastră și obstacolele cotidiene sunt peripeții pe drumul spre reușită
Coeziune și reunire
fiecare se regăsește într-un proiect colectiv
Sens
registrul finalității, pe termen lung
Imagine pozitivă de sine
favorizează identificarea fiecăruia în reușita unui proiect
Putere
depășeste suma contribuțiilor individuale, este o multiplicare a acțiunilor fiecăruia

Sursa: Adaptare după Testa J. P., J. Lafargue, V. Tilhet-Coartet (2013). - *op. cit.,* p. 67.

Figura 2.15. Funcțiile viziunii

Co-construirea viziunii creează condițiile responsabilizării și **valorizării**[100] **contribuțiilor** membrilor organizației.

În domeniile cunoașterii, **valoarea** are un termen de referință și este relativă în reprezentările individuale, scala preferințelor având grade diferite de intensitate, până la respingere.

Inventarul teoretic al **valorilor de ordin înalt**, față de care membrii organizației au o orientare specifică, este reprezentat pe axe polare: *deschiderea la schimbare/ conservatorismul/* și *autorealizare/ preocupare pentru ceilalți* (figura 2.16).

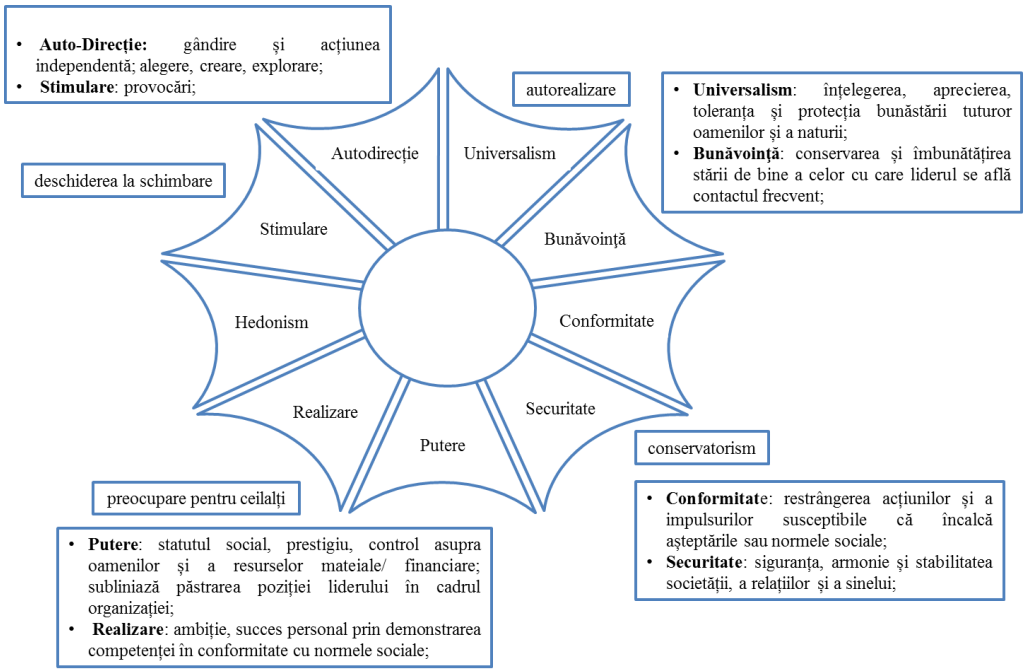
Analizând figura, considerăm că pentru interacțiuni umane optime, atât liderul cât și membrii organizației școlare trebuie să restrângă impulsurile și să împiedice acțiunile care îi pot ofensa pe ceilalți.

Orice atitudine și conduită umană se orientează în raport cu o valoare[101].

Valoarea este o cogniție privind dezirabilul (liderul este conștient de scopul acțiunii propuse), fiind trăită emoțional de către acesta.

[100] „Valorizarea reprezintă diseminarea și pilotarea practicilor inovatoare și exploatarea lor în contexte diferite față de contextul în care au fost implementate inițial" http://www.anpcdefp.ro/ anpcdefp.php?id=&link=5.

[101] Valoarea reprezintă o convingere de tip descriptiv/ evaluativ/ prescriptiv, de durată similară cu un anumit mod de comportament sau scop al existenței. Durabilitatea unei valori este determinată de mediul în care aceasta se învață.


• Auto-Direcție: gândire și acțiunea independentă; alegere, creare, explorare;
• Stimulare: provocări;
autorealizare
• Universalism: înțelegerea, aprecierea, toleranța și protecția bunăstării tuturor oamenilor și a naturii;
• Bunăvoință: conservarea și îmbunătățirea stării de bine a celor cu care liderul se află contactul frecvent;
deschiderea la schimbare
Autodirecție
Universalism
Stimulare
Bunăvoință
Hedonism
Conformitate
Realizare
Securitate
Putere
conservatorism
preocupare pentru ceilalți
• Conformitate: restrângerea acțiunilor și a impulsurilor susceptibile că încalcă așteptările sau normele sociale;
• Securitate: siguranța, armonie și stabilitatea societății, a relațiilor și a sinelui;
• Putere: statutul social, prestigiu, control asupra oamenilor și a resurselor mateiale/ financiare; subliniază păstrarea poziției liderului în cadrul organizației;
• Realizare: ambiție, succes personal prin demonstrarea competenței în conformitate cu normele sociale;

Sursa: Schwartz, S. H. (2006). „Les valeurs de base de la personne: Théorie, mesures et applications". *Revue Française de Sociologie*, 47, pp. 249-288.

Figura 2.16. Modelul teoretic al relațiilor dintre valorile motivaționale

În situații complexe, liderul trebuie să aleagă între propriile valori și să le integreze într-un sistem. El sesizează și reechilibrează punctele tari și punctele slabe ale organizației, tipul de cultură ales și mecanismele de determinare a valorilor.

Valorile sunt importante deoarece stabilesc prioritățile pentru componenții unei colectivități și reprezintă liniile de ghidare în ceea ce privește deciziile și acțiunile personalului. Pentru a fi puternice, pentru a avea impact, valorile liderului trebuie să fie clare în primul rând pentru el însuși.

Comunicarea valorilor morale și a valorilor de competență, utilizarea unor cuvinte cheie, reprezintă elemente majore în mesajul liderului. Acestea vor avea nevoie de substanță, de conținut. Iar această substanță este asigurată de faptele liderului, de acțiunile sale.

Valorile liderului sunt percepute precum un far de către marinari, pe o mare agitată. Ele sunt principiile de care membrii echipei au nevoie pentru a-și canaliza eforturile și pentru a reuși să se integreze într-un mecanism organizațional armonios.

Declarațiile liderului reprezintă adevărate promisiuni pentru susținătorii săi. De aceea, un lider este întotdeauna atent cu afirmațiile făcute, deoarece poate da naștere unor așteptări prea mari sau a unor așteptări care să nu aibă un fundament.

Create prin cunoaștere, **valorile**[102] au dimensiuni educaționale, încadrarea lor în organizațiile școlare având ca finalitate formarea *competențelor dezirabile ale liderului.*

Valorile personale și profesionale[103] ale liderului, afirmate sau impuse, fundamentează exercitarea leadershipului educațional.

Liderii aflați la nivel înalt valorizează *competiția*, în timp ce liderii aflați la niveluri intermediare ale organizației valorizează *echipa și colaborarea* [104].

În condițiile globalizării, trăsăturile societății continuă să determine în mare măsură **orientările valorice ale membrilor unei organizații** [105], surprinzând: *distanța față de putere, evitarea incertitudinii, individualitate/colectiv, egalitate de gen* și *orientare*.

În lumina eficienței dorite, este necesar ca valorizarea membrilor să se producă la toate nivelurile ierarhice. Pe acest fond, vor fi identificate noi modalități de îmbunătățire a calității serviciilor educaționale oferite de organizațiile școlare din sistemul de învățământ preuniversitar din România, în relație directă cu specificul național și în acord cu viziunea strategică a Uniunii Europene.

Prin definirea școlii în raport cu așteptările sociale, leadershipul este plasat pe **construirea de competențe**[106].

Concept-cheie[107], **competența** măsoară orientările demersurilor actorilor schimbării din educație, centrate pe dimensiunea acțională și funcțională, pornind de la *unde dorim să ajungem?* către *cum ajungem acolo?*

Conceptul **competență** este polisemic din punct de vedere semantic[108].

În domeniul lingvistic, semnifică „cunoașterea pe care vorbitorii o au asupra limbajului și care permite producerea și înțelegerea un număr infinit de enunțuri pe care nu le-au auzit înainte”[109].

Dintr-o altă perspectivă, competența este explicată ca fiind „un rezultat cumulativ al istoriei personale a unui individ și al interacțiunilor sale cu lumea interioară”[110], adică

---

[102] Valorile sunt construcții motivaționale care se referă la obiective dezirabile, pe care oamenii se străduiesc să le realizeze. Teoria Valorilor își are originile în filosofia antică (etică). În prezent, conceptele teoretice sunt utilizate în educație, psihologie, sociologie și economie.

[103] Conceptul desemnează: valori fundamentale (*Binele, Adevărul, Frumosul*), valori sociale (*Libertatea, Egalitatea, Fraternitatea*) și valori relative (*Sănătatea, Bogăția, Forța*).

[104] Weiss, D. S., Molinaro, V. (2005). *The leadership gap: building leadership capacity for competitive advantage*. Mississauga, ON, John Wiley & Sons Canada Ltd, pp.105-107.

[105] Hofstede, G. (2001). *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations across Nations*. Thousand Oaks, CA: Sage, pp.4-5.

[106] http://www.lesaffaires.com/uploads/references/743_managers-leaders-different_Zaleznik.pdf, accesat în data de 10.092015.

[107] Bernard, R. et all. (2012). *Competențele în școală. Formare și evaluare.* București: Aramis, p. 16.

[108] Muraru (Pahome), D. & Pătrașcu (Suditu), E. (2018). „Emotional Intelligence In School Leadership*”. Strategii manageriale* 1/ 2018.

[109] Piolle, J. M. (2001). *Valoriser les compétences. Un levier pour l'entreprise*. Editions EMC, Collection *Pratiques d Enreprises*, dirigee par Luc Boyer, Colombelles, p. 23.

[110] ***(2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e édition). Paris: Renald Legendre.

acea capacitate de exercita responsabil o activitate, dar şi abilitatea unei persoane de a reuşi în desfăşurarea sarcinii respective.

În domeniul managerial, asociată unei profesii sau unui statut, „competența înglobează cunoaşterea – *a şti să faci* şi *a şti să fii*"[111].

Cele două componente au ca efecte: *obținerea confirmării* asupra cunoaşterii în domeniul respectiv pe care o deține liderul şi *atingerea unor niveluri superioare* care să permită dezvoltarea organizației.

În domeniul educaţional, termenul *competency-based education*[112]este explicat prin: „adecvat pentru un scop".

Competenţa reprezintă „o combinaţie de cunoştinţe, aptitudini şi atitudini care permit îndeplinirea unui rol, a unei funcţii sau a unei activităţi"[113].

Introducerea conceptului de competenţe în sistemul de învăţământ preuniversitar din România este probabil una dintre cele mai schimbări din ultimii 10 ani.

Conceptul a generat o paletă de interogaţii, atât din perspectivă conceptuală cât şi din perspectiva operaţionalizării.

Competenţa a fost definită din perspectivă pedagogică[114] (analiza semnificaţiilor generale ale conceptului, cu deschideri multiple spre zona proiectării educaţiei la nivelul sistemului de învăţământ) şi **din perspectivă psihologică** (capacitatea de a produce o anumită conduită).

Liderul educaţional, având dezvoltate competenţele personale şi sociale, va dirija membrii organizaţiei către finalităţile prestabilite în Legea educaţiei naţionale nr. 1/2011[115]: *împlinirea şi dezvoltarea personală, integrarea socială, participarea la dezvoltarea unei economii durabile, formarea unei concepţii de viaţă umaniste, educarea în spiritul demnităţii, toleranţei şi respectării drepturilor şi libertăţilor fundamentale ale omului şi cultivarea sensibilităţii membrilor organizaţiei faţă de problema umană*.

Liderii educaţionali, sunt cadre didactice care, prin profilul professional, deţin următoarele competenţe[116] (Tabelul 2.10):

---

111 Raynal, F. & Rieunier, A, (1997). *Pedagogie: dictionnaire des concepts cles. Apprentissage, formation et psychologie cognitive*. Issy-les-Moulineaux: ESF, p. 25.

112 Husén, T., Postlethwaite, N., Clark, B., Neave, G. (1999). *Education: the complete encyclopedia*. Amsterdam: Elsevier Science, Pergamon.

113 D'Hainaut, L. (1988). *Des fins aux objectifs de l'éducation*. Bruxelles: Labor, p. 472.

114 Cristea, S. (2011). „Conceptul pedagogic de competenţă". *Didactica Pro. Revistă de teorie şi practică educaţională*, 1(65).

115 *Legea Educaţiei Naţionale,* Nr. 1/2011, Art. 4.

116 Cucoş, C. (2013). *Educaţia. Experienţe, reflecţii, soluţii*. Iaşi: Polirom, pp. 17-19.

Tabelul 2.10.

Competenţe profesionale în educaţie

Competenţa	Extensiunea competenţei
• *competenţa valorică*	asumarea statutului de delegat al comunităţii care transmite un sistem de valori dinspre societate către individ;
• *competenţa academică*	interiorizarea metodologiilor şi atitudinilor congruente cu moduri ale cunoaşterii;
• *competenţa didactică*	generarea, selectarea, pregătirea şi explicitarea etapizată a cunoaşterii;
• *competenţă psihorelaţională*	valorizarea celorlalţi;
• *capacitatea de a coopera*	parteneriate;
• *integrarea noilor tehnologii de informare*	ciberspaţiul este potenţatorul învăţării colaborative;
• *competenţa autoreflexivă*	evoluţie profesională;

Sursa: adaptare după Cucoş C. (2013). – *op cit.*, pp. 17-19.

Considerăm că aceste competenţe aduc în prim-plan rolul liderului educaţional în raport cu importanţa lui socială.

Leadershipul educaţional se regăseşte în sfera *competenţelor personale* şi în s*fera competenţelor sociale*[117].

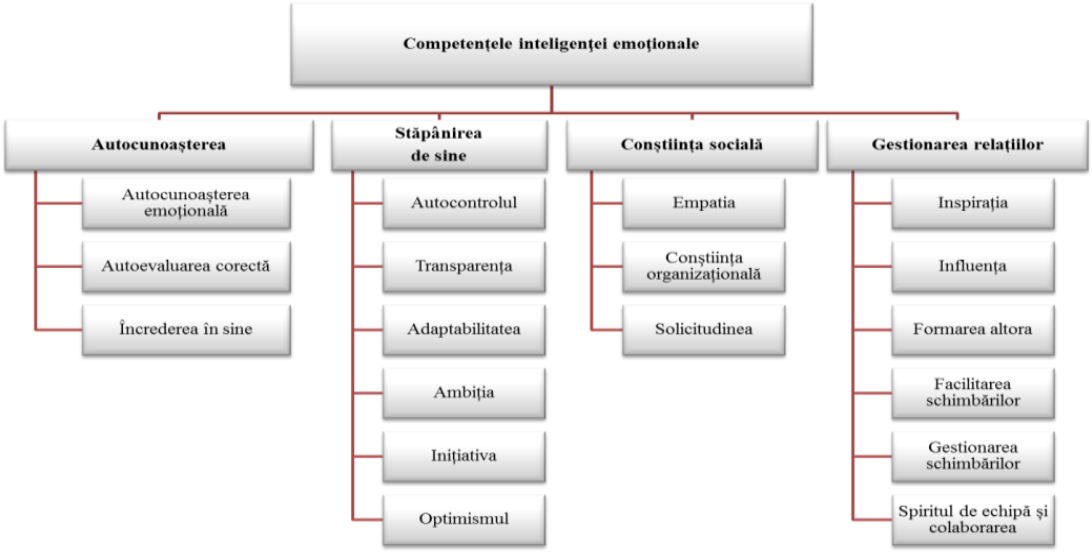
Competenţa personală, prin cele trei componente: *conştiinţa de sine, autodisciplina şi motivaţia*, vizează recunoaşterea punctelor tari şi a celor slabe, încrederea de sine, onestitatea, adaptabilitatea, conştiinciozitatea şi autocontrolul. Locul de muncă impune şi atracţie spre performanţă şi optimism, componente necesare unei persoane cu conştiinţă dezvoltată.

Competenţa socială, prin componenta *empatie*, determină liderul să fie preocupat de conştientizarea sentimentelor, nevoilor şi preocupările celorlalţi pentru a-i ajuta să se dezvolte, să aibă capacitatea de a se armoniza cu eul propriu şi cu ceilalţi.

Competenţa socială presupune în special activarea abilităţilor sociale, întrucât liderul are calitatea de a utiliza tactici de convingere. El emite mesaje convingătoare, inspiră şi ghidează oamenii, previne conflicte, crează sinergii de grup şi conlucrează cu colegii pentru a atinge scopurile organizaţionale dorite.

Competenţele inteligenţei emoţionale[118] reprezintă instrumente utile şi eficiente pentru exercitarea leadershipului în organizaţiile şcolare (figura 2.17):

[117] Nicolae, M. (2013). *Arta şi ştiinţa leadershipului. Un ghid teoretic şi practic*. Bucureşti: Tritonic, pp. 112-113.
[118] Goleman, D., Boyatzis, R., Annie Mckee, R., (2002). *Primal Leadership: Learning to Lead with Emotional Intelligence.* Boston: Harvard Business School Press, p. 53.



Sursa: Goleman, D., McKee, A., Boyatzis, R. (2007). - *op. cit.,* pp. 188-229.

Figura 2.17. Competenţele inteligenţei emoţionale în leadership

Leadershipul bazat pe competenţele inteligenţei emoţionale, pe o parte, inspiră pasiunea şi entuziasmul membrilor organizaţiei, iar pe de altă parte, susţine motivaţia şi devotamentul acestora, teoria fiind prezentată ca fiind „benefică în locurile de muncă unde interacţiunile personale sunt prioritare”[119].

Întrucât un număr mare de abordări despre leadership erau concentrate pe comportamentele liderilor, teoreticienii au propus o nouă direcţie de cercetare *determinanţii cognitivi:* **competenţele**[120], elemente ce condiţionează exercitarea efectivă a leadershipului.

Teoria este bazată pe ipoteza că liderii se disting prin capacitatea lor de a rezolva problemele complexe din organizaţii. Leadershipul eficient necesită o înţelegere a situaţiilor *la nivel de individ*, *la nivel de relaţie* şi *la nivelul sistemului* în care toate acestea acţionează împreună.

Competenţele liderilor eficienţi[121] (împuternicirea, intuiţia, autoînţelegerea, viziunea şi congruenţa valorilor) asigură fundamentul pentru formarea şi dezvoltarea competenţelor de bază. Competenţele personale, sociale şi cognitive ale liderului dovedesc caracterul interactiv al procesului de leadership.

---

[119] Vagu, P., Stegăroiu, I. (2006). - *op. cit*., p. 363.
[120] Mumford, M.D. et al. (2000). „Leadership skills for a changing world: solving complex social problems”. *Leadership Quartely*, 11(1), p. 12.
[121] Phillips, A.S., Bedeian, A. G. (1994). „Leader – folower exchange quality. The role of personal and interpersonal attributes”. *Academy of Management Journal*, Vol. 37, p. 900.

Pentru a înțelege și acționa într-un mediu complex, liderul nu se poate mulțumi cu un mod de raționament analitic care, dacă permite rezolvarea problemelor tehnice, nu funcționează în cazul problemelor umane.

Liderul educațional construiește viziunea proiectului de schimbare și oferă sens acțiunilor întreprinse, prin valorificarea următoarelor competențe[122] (figura 2.18):

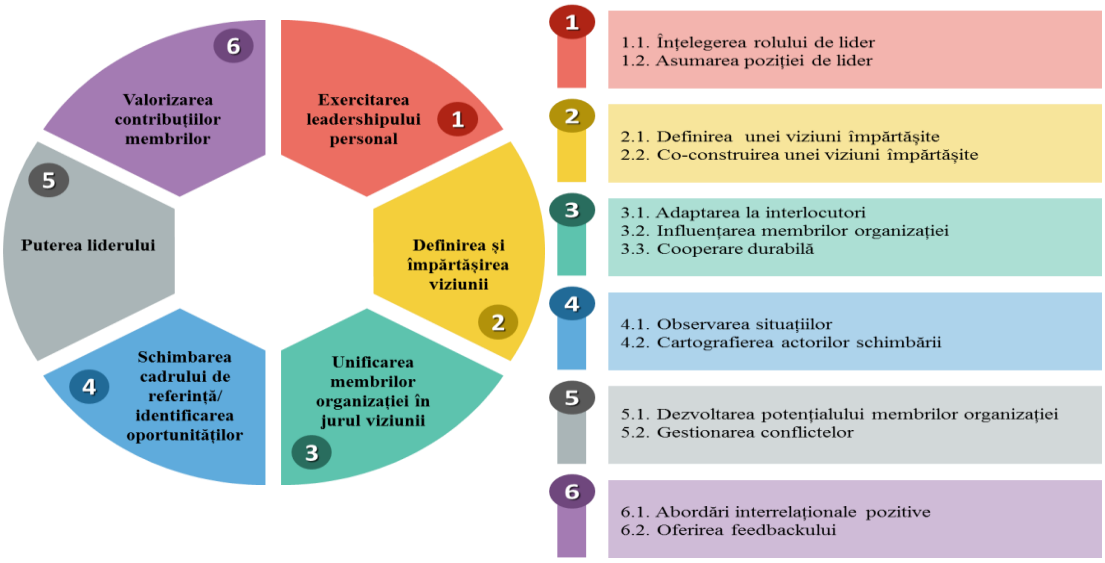


Figura 2.18. Competențe de leadership

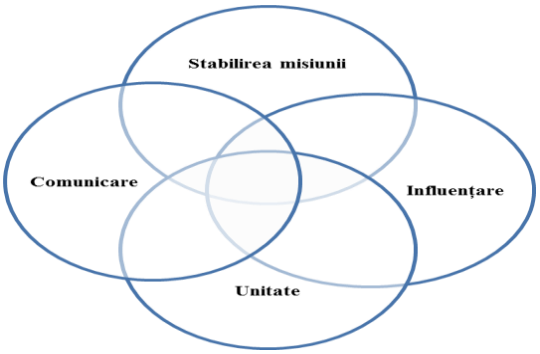
Valorificarea acestor competențe reprezintă răspunsul la provocările determinate de imperativele societății cunoașterii, liderul fiind cel care deține în acest mediu complex pârghiile optimizării schimbării.

1. Exercitarea leadershipului personal

Prin înțelegerea propriului rol, liderul acționează motivațional, în conformitate cu viziunea organizațională.

Liderul este purtătorul unei viziuni, cel care realizează legături între viziune și acțiunile concrete ale membrilor organizației (figura 2.19):

[122] În domeniul educațional, competențele reprezintă „ansambluri structurate de cunoștințe și deprinderi dobândite prin învățare; acestea permit identificarea și rezolvarea, în contexte diverse, a unor probleme caracteristice unui domeniu", CNEE, http://www.rocnee.eu/index9.htm , 25.06. 2017



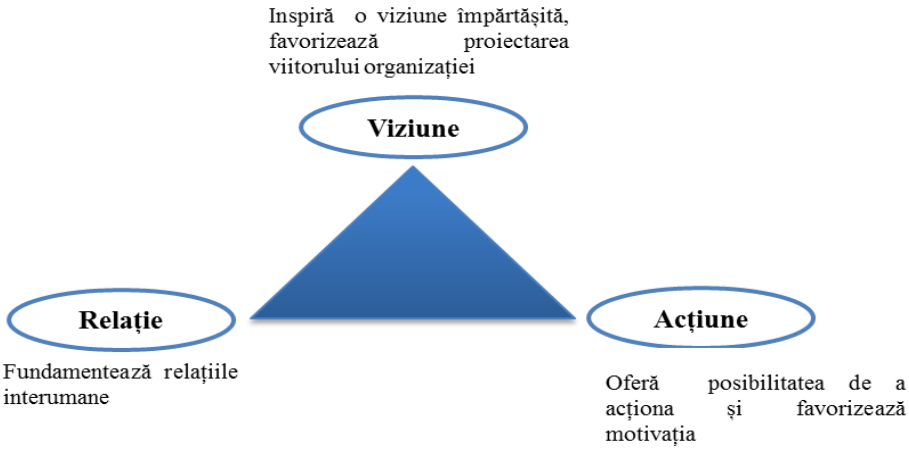
Sursa: Duluc, A.[123] (2008). Leadership et Confiance - Développer le capital humain pour des organisations performantes. Paris: Dunod, pp. 61-63.

Figura 2.19. Cercurile leadershipului

Liderul asigură coerenţă între ţintele organizaţionale stabilite şi acţiunile propriu-zise, întrucât el deţine capacitatea de a crea o viziune şi are abilitatea de a inova.

Asumarea poziţiei de lider ia în considerare relaţia acestuia cu sine/ cu ceilalţi/ cu mediul organizaţiei şi acţiunile dezvoltate aici, totul în slujba viziunii organizaţiei.

Este vital ca liderul să reuşească într-un anumit context, *prin construirea unei acţiuni şi stabilirea unor legături* (figura 2.20.):



Sursa: adaptare după Testa J. P., J. Lafargue, V., Tilhet-Coartet (2013).- *op. cit,* p.26.

Figura 2.20. Legături organizaţionale în procesul de leadership

În asumarea poziţiei de lider este vital ca liderul să reuşească *aici şi acum,* prin proiectarea unui *demers conştient* în reuşita acţiunilor sale, pentru că în organizaţiile şcolare, multe situaţii cotidiene pun într-o lumină nefavorabilă spiritul de lider.

[123] Managerul CEGOS, lider al formării profesionale, A. Duluc gestionează oferta *Dezvoltare personală* şi sprijină companiile în procesul de schimbare organizatorică, în Franţa şi în străinătate.

Asumarea poziției de lider presupune un nivel înalt de proximitate cu membrii organizației, iar legitimitatea nu trebuie confundată cu influența sau cu autoritatea statutară. Asumându-și rolul, liderul înlesnește colaborarea, dând astfel un sens acțiunii din jurul obiectivelor clare și împărtășite, suscită cooperarea dincolo de membrii organizației și ia în considerare mizele transversale ale societății.

2. Definirea și împărtășirea viziunii

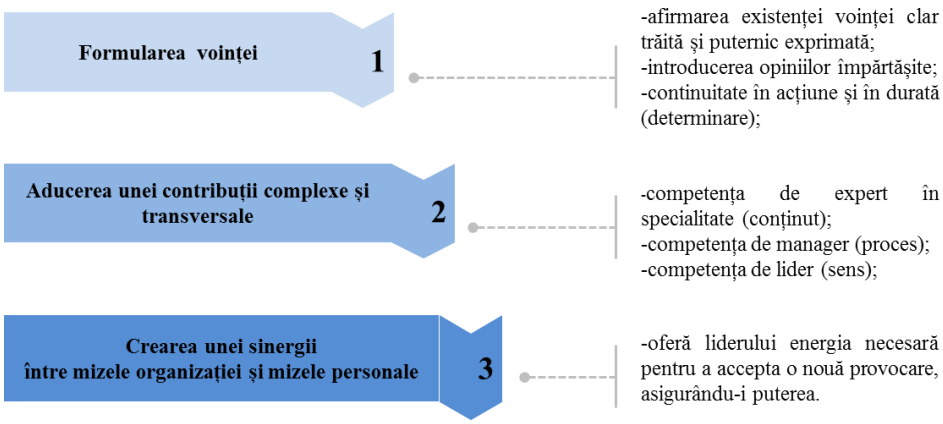
Oricare ar fi domeniul lor de intervenție, liderii au în comun **competența de a defini și de a împărtăși viziunea** care răspunde aspirațiilor membrilor organizației interesați de proiectul lor.

Realizarea unei viziuni are nevoie de energii generate de procesele motivaționale și inspiraționale. Aceste procese au efecte energizante, prin satisfacerea nevoilor membrilor organizației legate de împlinire, apartenență, de ridicare la nivelul propriilor idealuri. Liderul prezintă viziunea elaborată și strategia ce trebuie urmată în organizația școlară, stabilește misiunea ce urmează a fi îndeplinită și asigură logica și coerența țintelor stabilite.

Împărtășind viziunea, liderul va avea asigurate acordurile membrilor organizației. Documentele finale de orientare vor preciza orientările strategice și planurile de acțiune pentru managementul schimbării.

Construirea unei viziuni împărtășite[124] facilitează dinamica de progres (orizont de timp de la 3 la 5 ani), prin tratarea însușirilor fazelor diferite ale proiectului de schimbare organizațională.

Cele 3 comportamente ale liderului sunt: *formularea voinței, contribuții complexe și crearea unei sinergii între mizele organizației și mizele personale* (figura 2.21):


Formularea voinței
1
-afirmarea existenței voinței clar trăită și puternic exprimată;
-introducerea opiniilor împărtășite;
-continuitate în acțiune și în durată (determinare);
Aducerea unei contribuții complexe și transversale
2
-competența de expert în specialitate (conținut);
-competența de manager (proces);
-competența de lider (sens);
Crearea unei sinergii între mizele organizației și mizele personale
3
-oferă liderului energia necesară pentru a accepta o nouă provocare, asigurându-i puterea.

Sursa: Lenhardt, V., Bernard, P. http://www.jbs-coaching.com/wp-content/uploads/2016/02/Lintelligence-collective-en-action.pdf, accesat în 24.05.2017

Figura 2.21. Comportamentele liderului

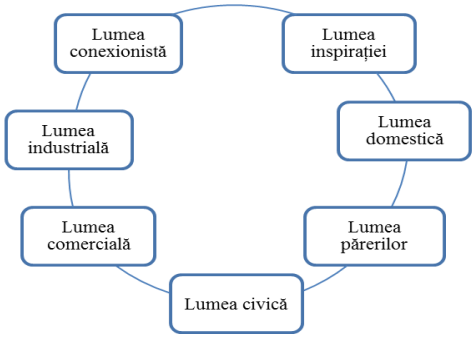
[124] Lenhardt, V., Bernard, P. *L'intelligence collective en action*. Disponibil on-line la: http://www.jbs-coaching.com/wp-content/uploads/2016/02/Lintelligence-collective-en-action.pdf , 24.05.2017

Construirea unui viitor împărtăşit de membrii organizaţiei şi realizarea obiectivelor comune asigură desfăşurarea eficientă a acţiunilor menite să optimizeze schimbarea. Oferind posibilitatea membrilor organizaţiei să aibă iniţiative, liderul acţionează pârghia de responsabilizare. El imprimă membrilor dorinţa de schimbare şi dorinţa de a realiza lucruri inedite, în condiţii de moralitate, cu entuziasm, convingere şi competenţă.

3. Unificarea susţinătorilor în jurul viziunii organizaţionale propuse de lider

În formele de organizare actuale, liderul se confruntă cu situaţii în care trebuie să se adapteze circumstanţelor şi să unifice colectivul în jurul viziunii sale.

Sociologii Luc Boltanski şi Laurent Thevenot au evidenţiat *7 lumi diferite*[125] la care se raportează liderul pentru a justifica felul în care se comportă şi alegerile sale în funcţie de contextul organizaţional (figura 2.22):



Sursa: adaptare după Boltanski, L., Thévenot, L. (1991). - *op. cit.,* pp. 345-347.

Figura 2.22. Universul lumilor sociale

Cele 7 lumi este o cartografie pentru decriptarea logicilor de acţiune ale actorilor schimbării, în special în relaţiile transversale care implică expertize multiple.

Pactizarea profilului liderului cu profilurile membrilor organizaţiei presupune *flexibilitate*, ceea ce va consolida în mod real reunirea în jurul unei viziuni împărtăşite, dar şi formalizarea rolurilor, obiectivelor, precum şi a aşteptărilor, nevoilor şi mizelor fiecăruia dintre membrii organizaţiei. Membrii organizaţiei, în special cei angajaţi în derularea de proiecte europene, operează adesea în contexte volatile şi concurenţiale, unde crearea de valoare se măsoară prin capacitatea de a combina şi articula competenţele individuale pentru a produce rezultate colective.

Pentru a conduce organizaţia spre schimbarea propusă, liderul utilizează *pârghii de influenţă*: recunoaşterea liderului, coeziunea reală (coerenţă de funcţionare), frontiere

[125] Boltanski, L., Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris: Gallimard, pp. 345-347.

identificate, misiune colectivă (roluri definite şi obiective individuale), viziune clară şi mobilizatoare, reguli cunoscute şi acceptate, moduri de luare a deciziilor clar definite, clarificarea circuitelor de informaţie, reglarea dezacordurilor, valori împărtăşite implicit sau explicit, gestionarea construcţiei şi a dizolvării echipei.

Utilizarea pârghiilor de influenţă presupune enunţarea regulilor: implicare şi indicatori de angajare (punctualitate, prezenţă, coresponsabilitate), dreptul de a regla, confrunta şi angaja imediat acţiunile corectoare. Pârghiile de influenţă îl ajută pe lider să înlăture factorii inhibatori: *lipsa de acord asupra obiectivelor* (obiective imprecise sau neacceptate, lipsa de implicare a membrilor organizaţiei cu privire la obiectiv), *lipsa de angajare cu privire la mijloace* (condiţii fizice şi materiale inadecvate, rezultate insuficient comunicate), *lipsa de formalizare a procesului de decizi*e (absenţa unei instanţe de reglare în caz de dezacord), *ineficienţa comunicărilor* ascultare mediocră sau selectivă, comunicări întrerupte/lipsa continuităţii, planuri de acţiune neclare) şi *capacităţile individuale în interiorul organizaţiei* (repetarea unui scenariu de eşec în funcţionarea cu liderul).

Compusă din *n* persoane şi un lider, orice organizaţie şcolară are un proiect colectiv, un obiectiv comun sau a primit un mandat instituţional pentru a realiza o misiune. Evoluţia membrilor organizaţiei este determinată de colaborarea dintre ei şi lider dar şi de gradul de adaptare la schimbările socio-economice şi culturale din mediul extern.

4. Schimbarea cadrului de referinţă

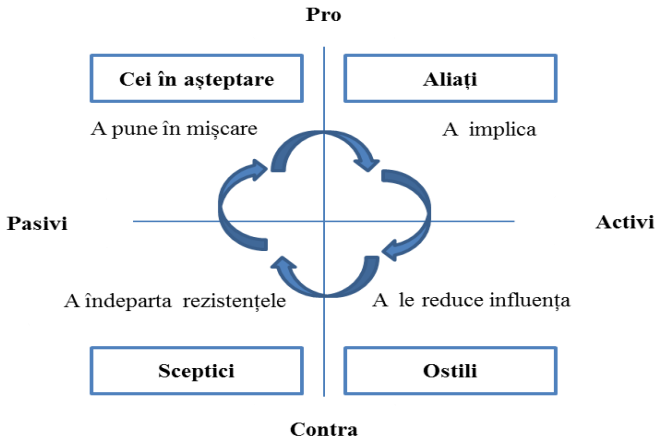
Din punctul de vedere al diferenţei de natură şi grad, cele patru criterii prin care un proiect de schimbare organizaţională devine unul de succes sunt: *certitudinea privind rezultatul, inovaţia permanentă, nivelele de identitate şi schimbare completă de paradigmă.*

Liderul analizează semnalele puternice care vin dinspre mediul organizaţional/ mediul interpersonal şi traduce în viziune mobilizatoare semnalele purtătoare de viitor.

Nivelul organizaţional îl determină pe lider să examineze: *structurile formale* (organigrama oficială), *structurile informale* (funcţionarea reală a organizaţiei), *distribuţia responsabilităţilor şi a resurselor* (împărţirea aceloraşi resurse, acoperirea responsabilităţilor), *organizarea muncii şi repartizarea sarcinilor* (gradul de autonomie al fiecăruia pentru a gestiona propria activitate) şi *sistemul de recompensă al organizaţiei* (induce comportamente individuale şi colective conflictuale).

Nivelul interpersonal stabileşte măsura în care comportamentele liderului vin să întărească comportamentele membrilor organizaţiei. Propunând o viziune, liderul introduce o schimbare. Pentru a reuşi, el trebuie să perceapă situaţiile şi comportamentele care însoţesc schimbarea.

Inspirată de analiza strategică, socio-dinamică şi psihologia sistemică, *Cartografierea actorilor*, va permite liderului să vizualizeze dinamica opţiunilor actorilor schimbării şi voinţa membrilor de a coopera sau nu (figura 2.23):



Sursa: Testa J.P., Lafargue, J., Tilhet-Coartet, V. (2013). - *op. cit* p. 130.

Figura 2.23. Poziţionarea membrilor organizaţiei faţă de acţiunile liderului

Pentru a optimiza schimbarea, liderul trebuie să anticipe posibilele comportamente ale membrilor organizaţiei. De fapt, voinţa lor de a coopera este variabilă: unele persoane sunt pentru schimbare, altele se plasează în aşteptare, altele sunt încă ostile schimbării.

Acestei caracteristici i se adaugă variabilitatea faptului că interlocutorii au capacitatea de a avansa şi integra schimbarea în propriul ritm, sau dimpotrivă, frânează schimbarea. De asemenea, rezistenţa la schimbare a membrilor organizaţiei se exprimă în timp şi în mod diferit. De altfel, liderul se confruntă în permanenţă cu dificultăţi şi obstacole care aduc în prim plan, în cazul membrilor organizaţiei, îndoieli în ceea ce priveşte succesul viziunii împărtăşite. Dacă liderul nu poate schimba aceste situaţii, le poate clarifica într-o manieră nouă, graţie tehnicilor de recadrare (schimbarea reprezentărilor negative ale membrilor în legatură cu o situaţie, un fapt, un eveniment sau comportament şi imprimarea un sens pozitiv).

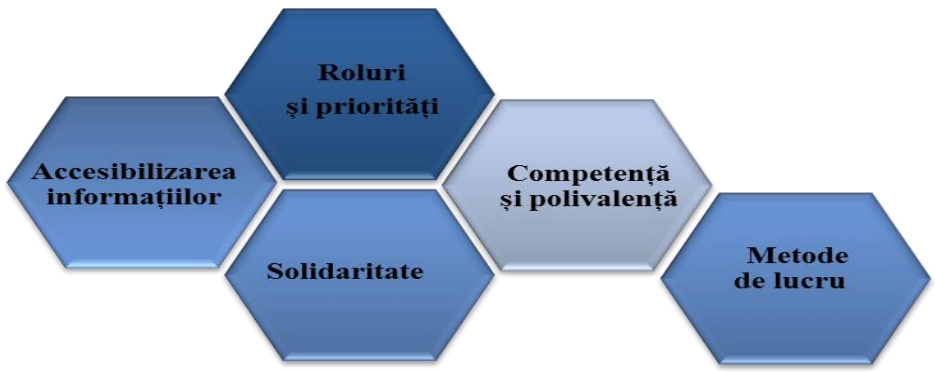
După realizarea diagnozei cu privire la poziţionarea actorilor schimbării, liderul va opta pentru alegerea unei strategii adaptate şi acţionarea de pârghii relaţionale pertinente pentru fiecare grup identificat.

Optimizarea schimbării depinde atât de amploarea proiectului cât şi de caracteristicile contextului, menţionate în elementele strucurate în *Foaia de parcurs a schimbării*: strategia de schimbare, nivelul de aptitudini aferente schimbării, buget, principalele dificultăţi şi ansamblul livrabilelor. Foaia de parcurs privitoare la conduita/ gestionarea schimbării izolează faza de definire a strategiei de schimbare şi a principalelor axe de lucru, fiind actualizată după diagnosticarea organizaţiei. Documentul obiectivizează procesul de schimbare şi privilegiază acţiunile colective din organizaţie.

5. Puterea, competență predominantă a exercitării leadershipului, în școala tradițională, era deținută doar de profesorii care dețineau roluri administrative formale, profesorii fiind lideri într-o măsură limitată: responsabili de comisii sau consilieri educativi, cu roluri lipsite de flexibilitate. Adesea, decizia de asumare a sarcinilor de lider era acompaniată de decizii centralizate, de ieșire din zona predării și de intrare în zona administrativă, fără să se determine schimbări în organizație.

În prezent, liderul este cel care investește energie pozitivă către concretizarea sarcinilor organizaționale, cel care își urmează menirea și vede într-un eventual eșec o etapă normală. Conflictul priorităților și absența unui membru competent într-un anumit domeniu sunt factori care influențează negativ eficiența organizației și frânează schimbarea.

În aceste condiții**, liderul va acționa prin intermediul surselor de putere** asupra funcționării eficiente a activităților membrilor organizației (figura 2.24):



Sursa: Bélorgey, P., Van Laethem N. (2016). - *op. cit.*, p. 138.

Figura 2.24. Pârghiile puterii liderului

Prin intermediul acestor pârghii, liderul combate factorii cronofagi interni, clarifică rolurile și prioritățile pentru realizarea obiectivului, stabilește regulile privitoare la comunicare, dezvoltă polivalența și insuflă membrilor organizației spiritul de solidaritate.

Prin exercitarea puterii, în scopul optimizării schimbării organizaționale, liderul educațional se deosebește de ceilalți membri printr-o trăsătură inefabilă, numită **prestigiu,** „element care depășește în strălucire credința și curajul”[126].

Prin identificarea membrilor organizației cu modelul puterii, aceștia fie își asumă un rol prestigios în plan personal, fie manifestă comportamente bazate pe *similitudine* sau chiar de *mimetism*.

[126] Moscovici, S. (2001). *Epoca maselor*. Iași: Institutul European, p.129.

În organizaţiile şcolare, liderii au obligaţia de a diagnostica percepţiilor membrilor cu privire la aşteptări şi valenţe şi astfel să creeze condiţiile motivării prin *inducerea optimismului* (ca atitudine permanentă de a se adapta cu usurinţă schimbării, pentru ca membrii organizaţiei să poată beneficia de circumstanţe/ oportunităţi neprevăzute) şi să *favorizeze comportamentele de cooperare* la diferiţi membri ai organizaţiei implicaţi în activităţile transversale ale şcolii.

Componentă importantă a schimbării organizaţionale, *crearea condiţiilor pentru libertatea de exprimare* constă în competenţa liderului de a înţelege complexitatea, contradicţiile şi punctele de vedere ale membrilor organizaţiei şcolare. Liderul ascultă propunerile şi ideile venite de la membrii organizaţiei şi utilizează la maximum capacitatea acestora de a se implica în procesul decizional.

De asemenea, liderul este interesat să conştientizeze mecanismul emoţional prin care conflictul este întreţinut pentru a adopta ulterior o atitudine de deschidere propice rezolvării situaţiei conflictuale. Liderul trebuie să fie capabil să facă faţă diferitelor sentimente ale interlocutorilor săi păstrându-şi propriul echilibru emoţional şi să răspundă adecvat nevoii pe care interlocutorul său încearcă să şi-o satisfacă.

6. Valorizarea de către lider a contribuţiilor membrilor organizaţiei

Leadershipul este eficient dacă membrii organizaţiei acceptă sa fie influenţaţi şi se simt motivaţi pentru a investi în proiectele propuse de lider.

Prin *valorizarea membrilor*, liderul aduce la suprafaţă bogăţia umană care îi este încredinţată, încurajează comunicarea, responsabilitatea individuală şi colectivă, luarea deciziilor proprii, participarea afectivă, iniţiativele dar şi riscurile, contribuind la autorealizarea membrilor, activităţile comune fiind încărcate cu uriaşe exigenţe valorice.

Alte competenţe dezirabile sunt reprezentate de *imaginaţia sociologică*[127], adică acea capacitate a liderului de a înţelege corect, de a folosi statusurile şi rolurile membrilor organizaţiei, de a interpreta şi percepe cu agerime lucrurile, de a anticipa schimbările şi de *autoconducere* (îmbunătăţirea continuă a inteligenţei emoţionale)[128].

Aşadar, pentru a fi lideri educaţionali de succes, manifestaţi permanent următoarele comportamente (caseta 1):

[127] Conceptul este explicat de sociologul american C.Wright Mills (1916-1962).
[128] Goleman, D. (2001). *Inteligenţa emoţională*. Bucureşti: Curtea Veche Publishing, pp. 103-121.

Fiți deschiși și curioși!
- Organizează-vă timpul pentru a anticipa evoluțiile din organizație!
- Instruiți-vă permanent!
- Interesați-vă de tot ceea ce este nou și reperați oportunitățile!

Declinați viziunea în obiective inovatoare!
- Ascultați-vă intuiția!
- Alegeți obiective concrete și realizabile!
- Reperați persoanele entuziaste!
- Asumați-vă rezultatele!

Suscitați motivațiile membrilor!
- Prezintați-vă ideea inovatoare cu încredere!
- Genereați acțiuni, integrați ideile noi dar și criticile!

Comunicați reușitele colective!
- Publicați rezultatul inovațiilor privitoare la crearea de plus valoare pentru beneficiarii educaționali!
- Pilotați desfășurarea inovației!

Armonizați mediul educațional colaborativ!
- Nu respingeți erorile!
- Favorizați transferul de competență!
- Fiți respectuos și integru!
- Valorizați competențele membrilor organizației!

SUCCES!

Sursa: autorii

Caseta 1. Pentru a fi un lider de succes

2.6. SINERGIA PSHIHOLOGICĂ A SCHIMBĂRII ÎN ORGANIZAȚIILE ȘCOLARE

Liderul urmăreşte o strategie de creştere a eficienţei organizaţionale prin determinarea unor schimbări pe termen lung ce au în vedere atât resursele umane cât şi cele tehnice ale unei organizaţii. El este interesat de îmbunătăţirea vieţii indivizilor şi de performanţele lor, de aceea va urmări perfecţionarea strategiilor şi abordarea schimbărilor ce se impun ca să determine reale ameliorări.

De altfel, societatea însăşi este în *schimbare*, aceasta creând organizaţiilor dificultăţi de adaptare. Noutatea în organizaţii implică schimbări majore atât la nivelul climatului organizaţional cât şi la nivel uman- atitudini, valori, credinţe, orientarea sentimentelor.

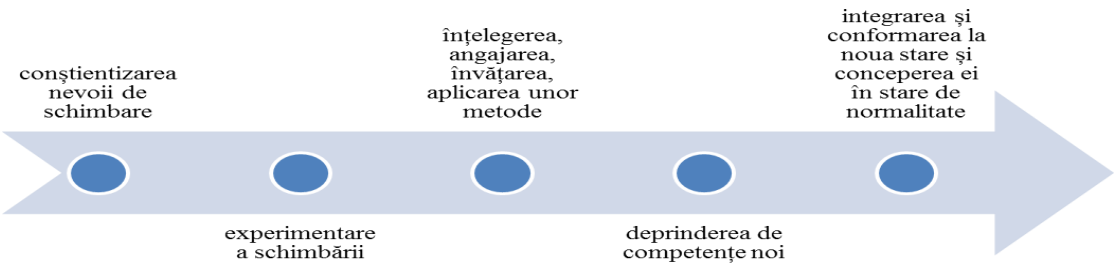
Potrivit DEX 09[129], *schimbarea* înseamnă „acţiunea de a schimba şi rezultatul ei".

Schimbarea organizaţională este „o stare de tranziţie între starea actuală şi o stare viitoare spre care tinde organizaţia"[130].

[129] Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan" (2009). „Dicționarul explicativ al limbii române" (ediția a II-a revăzută și adăugită), București: Univers Enciclopedic Gold.
[130] Huse, E., Cummings, T. G. (1985). *Organization Development and Change.* West Publishing Company, p. 24.

Pentru a se produce, schimbarea trebuie să îndeplinească următoarele **condiţii**[131]: *efectivitate* (schimbări concrete), *accentuarea rolului strategic al resurselor umane* (proces decizional comun al tuturor actorilor educaţiei), *comunicare deschisă* (canale de comunicare transparente, atât în interiorul organizaţiei cât şi în mediul extern organizaţiei), *motivarea actorilor schimbării* (încurajarea şi recompensarea inovaţiilor), *participarea directă* a tuturor actorilor schimbării la acţiunile propuse, *coerenţă* (concentrarea pe viziunea schimbării), *expertiza* (conceperea, realizarea şi evaluarea schimbării fără prejudecăţi de ordin politic sau etnic) şi *formarea* actorilor schimbării (înnoirea comportamentelor profesionale).

Pornind de la modelul tristadial (*dezgheţarea, schimbarea, reînghеţarea*) fondat de Lewin K, teoreticienii au convenit actualmente asupra palierelor procesului de schimbare organizaţională (figura 2.25):


conştientizarea nevoii de schimbare
înţelegerea, angajarea, învăţarea, aplicarea unor metode
integrarea şi conformarea la noua stare şi conceperea ei în stare de normalitate
experimentare a schimbării
deprinderea de competenţe noi

Sursa: prelucrare după Stog, L., M. Caluschi (2002). *Psihologia managerială*. Chişinău: Cartier, p. 296.

Figura 2.25. Etapele procesului de schimbare

Astfel, pornind de la premisa că leadershipul facilitează producerea schimbării la nivel organizaţional, liderul identifică palierele în care va acţiona: în domeniul cunoaşterii sau în domeniul comportamentului organizaţional. În urma analizelor diagnostice, schimbarea organizaţională poate fi *de redresare* sau *fundamentală.*

Schimbarea reprezintă mai întâi ruptură, dezorganizare, apoi mutaţie şi căutarea unui echilibru. În mod curios, individul nu este pregătit pentru schimbare. Dar, pentru că este valoroasă, se caută metode, structuri şi teorii care să creeze o ideologie a schimbării.

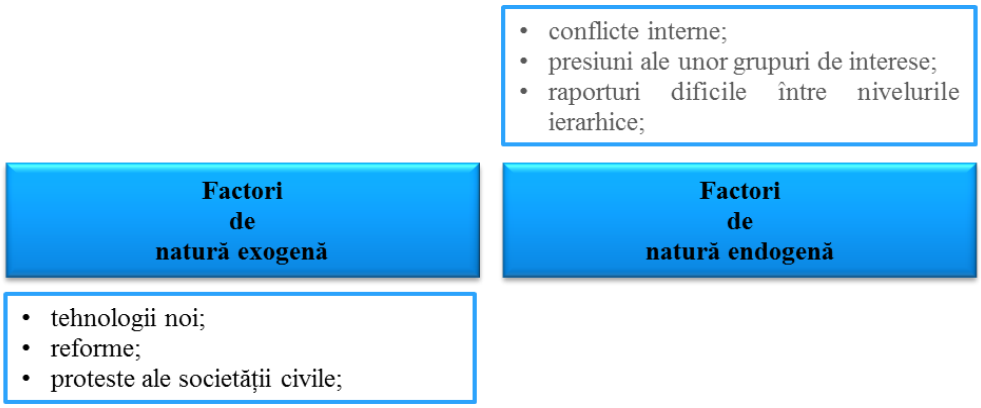
Plecând de la întrebarea *ce anume trebuie schimbat,* răspunsul va fi orientat spre multiple aspecte interne: schimbarea structurii organizaţionale, schimbarea tehnologiei sau schimbarea unor membri.

[131] Grupul Naţional pentru Asigurarea Calităţii. *Introducere în schimbarea organizaţională*. Disponibil on-line la: http://www.gnac.ro/wp-content/uploads/downloads/2015/03/P-V.pdf , accesat în 22.04.2016.

Considerațiile autorilor din domeniul organizațional[132] conturează reflecțiile noastre: *activitățile liderului de proiectare a viziunii vor fi orientate atât spre structura de organizare cât și spre dinamica mediului în care organizația funcționează*.

O variabilă importantă în cadrul acestui proces este reprezentată de poziționarea **actorilor schimbării**[133]: **aliații** (aflați în sinergie cu liderul), **ostilii sau opozanții** (sunt în antagonism cu liderul), **scepticii** (sunt îngrijorați de schimbare), **cei aflați în așteptare (**nu percep dacă o să piardă sau o să câștige în urma implementării schimbării).

Procesul de schimbare în organizații este generat de o serie de **factori** clasificați în taxonomie ca fiind de *natură exogenă* și de *natură endogenă* (figura 2.26):


• conflicte interne;
• presiuni ale unor grupuri de interese;
• raporturi dificile între nivelurile ierarhice;
Factori de natură exogenă
Factori de natură endogenă
• tehnologii noi;
• reforme;
• proteste ale societății civile;

Sursa: Stanciu, Ș., Ionescu, M. A. (2005). *Cultură și comportament organizațional.* București: Comunicare.ro, p. 93.

Figura 2.26. Factorii schimbării organizaționale

Considerăm că un alt factor exogen în procesul de schimbare este *factorul demografic* reprezentat de plecarea părinților în străinătate și/sau rata scăzută a natalității.

Un alt factor al schimbării este **inovația**, considerată un „răspuns creator la o situație ce se îndepărtează de norma teoretică”[134]. Schimbarea este inițiată de un agent al inovației care fie este animat de o idee. Dacă comunicarea suferă sau discursul este contradictoriu, apare spontan o disonanță între individ și grup. Liderul trebuie să își asume responsabilitatea alegerii și să inducă colegilor nevoia de a învăța noi forme de

[132] „Proiectarea organizațională se referă la conceperea și aplicarea acelei structuri organizaționale considerate ca optimă pentru atingerea performanțelor programate într-un mediu dat” în Vlăsceanu M. (2005), - *op. cit.*, p.113.

[133] „Actorul social acționează ca reprezentant al unui system, el este raționalizat de un cadru conțtient, adesea este prizonierul mijloacelor utilizate de sistem (organizație) pentru cooperare, pentru situații de interacțiune” în Neculau, A. (1999), *Memoria pierdută*, Iași: Polirom, p. 33.

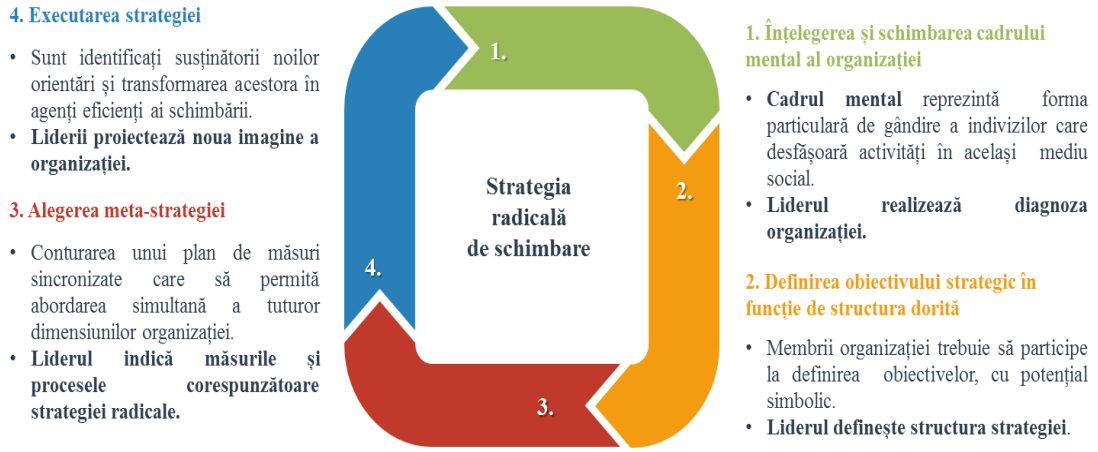
[134] Valade, B. (1997). „Cultura”. În Boudon, R. (coord.), *Tratat de sociologie*. București: Humanitas, p. 380.

acţiune. Totuşi va face apel la un analist, care va avea în atenţie câmpul de observaţie al realităţii psihosociale. Acesta nu va cenzura sau influenţa actorii demersului schimbării, ci doar va observa şi nota ataşamentul lor pentru noul proiect şi va semnala din timp un eventual eşec.

Prezentăm, sintetic, **strategiile de schimbare utilizabile în organizaţiile şcolare**:

Strategia Re-engineering[135] promovează *regândirea fundamentală a proceselor pentru obţinerea unor îmbunătăţiri în standardele de performanţă*. Strategia abordează gândirea inductivă (abilitatea de a recunoaşte o soluţie valoroasă) şi cooptează membrii organizaţiei în procesul de luare a deciziilor. Ideea de bază de la care se pleacă în acest concept este următoarea: esenţială nu este disponibilitatea resurselor (financiare, materiale, umane, de informaţie), ci o organizare optimă a activităţii, acordată priorităţilor şi rigorilor externe.

Strategia radicală de schimbare se realizează în **patru etape**: *înțelegerea și schimbarea cadrului mental al organizației, definirea obiectivului în funcție de structura dorită, alegerea unei metastrategii* şi *executarea strategiei radicale* (figura 2.27):


4. Executarea strategiei
• Sunt identificați susținătorii noilor orientări și transformarea acestora în agenți eficienți ai schimbării.
• Liderii proiectează noua imagine a organizației.
3. Alegerea meta-strategiei
• Conturarea unui plan de măsuri sincronizate care să permită abordarea simultană a tuturor dimensiunilor organizației.
• Liderul indică măsurile și procesele corespunzătoare strategiei radicale.
1.
2.
3.
4.
Strategia radicală de schimbare
1. Înțelegerea și schimbarea cadrului mental al organizației
• Cadrul mental reprezintă forma particulară de gândire a indivizilor care desfășoară activități în același mediu social.
• Liderul realizează diagnoza organizației.
2. Definirea obiectivului strategic în funcție de structura dorită
• Membrii organizației trebuie să participe la definirea obiectivelor, cu potențial simbolic.
• Liderul definește structura strategiei.

Sursa: adaptare după Stanciu Ş., Mihaela A. Ionescu (2005). - *op. cit.,* pp. 89-90.

Figura 2.27. Etapele strategiei radicale de schimbare

Strategia radicală de schimbare armonizează activităţile interne şi modifică relaţiile dintre membri organizaţiei.

Strategia Downsizing[136] constă în reducerea deliberată a mărimii organizaţiei şi se distinge de fenomenul declinului organizaţional, non-adaptare sau concediere.

[135] Hammer, M., Champy, J. (1993). *Reengineering the Corportation: A Manifesto for Business Revolution*. London: Nicholas Brealey Publishing, p. 32.
[136] Cameron, K.S., Freeman, S.J., Mishra, A.K. (1993). *Downsizing and redesigning*. New York: Oxford University Press, p. 25.

Strategia, prin variabilele sale (slaba coeziune, modificări de comportamente organizaționale) configurează un status nou al organizației școlare. Constă dintr-un set de activități centrate de management pe dimensiunea organizației în scopul îmbunătățirii eficienței, productivității și/sau competitivității. Adoptarea acestei strategii afectează atât numărul persoanelor care lucrează în organizație, cât și pe cel al proceselor de muncă. Deși strategia implică reducerea personalului, există o serie de strategii asociate în acest sens (transferurile, asistența oferită persoanelor pentru a-și găsi un nou loc de muncă). Dacă strategia de reducere a mărimii a fost apreciată și adoptată ca soluție pentru creșterea performanțelor și a competitivității, este important de aflat ce concordanță există între așteptările inițiale și realizări.

Schimbarea planificată are caracter intențional. Strategia este orientată spre scopuri definite: *motivarea membrilor din organizație* sau *utilizarea tehnologiilor moderne.*

Strategia îi permite liderului etapizarea și programarea ritmului de schimbare, stabilirea de legături optime între elementele schimbării și realizarea obiectivelor, precum și reducerea reacțiilor membrilor înclinați spre rezistență.

Optând pentru schimbarea planificată, liderul va avea în vedere: relevanța strategiei, accesul și participarea membrilor organizației, calitatea și elementele de inovare și de cooperare (figura 2.28):

4.Inovare și cooperare
sunt avute în vedere elementele care capitalizează **potențialul de inovare** și **stimularea cooperării** (mobilitatea în cadrul procesului de formare și mobilitatea forței de muncă).
3.Calitate
sunt avute în vedere elementele care asigură dezvoltarea unei **culturi a calității** în guvernanța sistemului de educație și formare profesională la nivelul tuturor funcțiilor;
1.
4.
Schimbarea planificată
2.
3.
1.Relevanță
sunt avute în vedere elementele care asigură o mai bună **adaptare a competențelor** la cerințele pieței muncii actuale și viitoare;
2.Acces și participare
sunt avute în vedere elementele care asigură **facilitarea accesului la educație** și formare profesională și **creșterea participării la programe de educație** și formare profesională adecvate nevoilor individuale;

Sursa: adaptare după Stanciu Ș., Ionescu, M. (2005). - *op. cit.,* pp. 89-90.

Figura 2.28. Schimbarea planificată - Dezvoltarea organizațională.

Organizațiile școlare care optează pentru schimbări planificate sunt adaptive și au atuul flexibilității (fiecare membru al organizației are un grad de angajare diferit, fiind mai mult sau mai puțin deschis relațiilor interpersonale).

Liderul va ține cont de gradul în care deține suficiente informații despre aspectul propus schimbării, adeziunea membrilor organizației, calitatea și cantitatea resurselor disponibile, gradul de urgență în implementare și convergența viziunii.

Un alt aspect al schimbării propuse de către lider se regăseşte în *compatibilizarea valorilor organizaţioale cu aşteptările fiecărui membru al organizaţiei şcolare*.

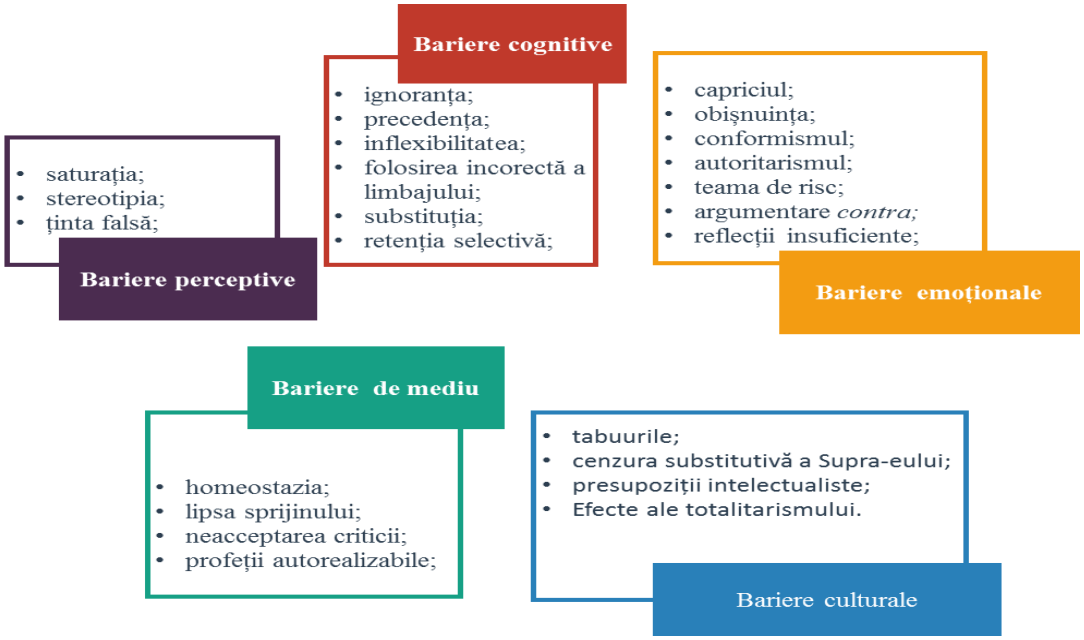
Studiile dedicate schimbării prezintă rezultatele focalizate cu precădere pe procesul de schimbare şi „neglijează în bună parte procesul care conduce la destructurare sau la restructurare”[137].

Ca efect al entropiei, activată de presiuni funcţionale, politice sau limitări sociale, **dezinstituţionalizarea**[138] (trecerea de la serviciile instituţionalizate la serviciile prestate de comunitate) este un ansamblu de procese care produc dizolvarea instituţiilor sau slăbirea şi dispariţia unor seturi de convingeri şi practice.

Calitatea strategiei de schimbare va condiţiona performanţa organizaţiei şcolare.

Schimbările trebuie evaluate, pentru a vedea dacă şi-au îndeplinit misiunea şi dacă rezultatul este considerat adecvat.

În organizaţiile şcolare, membrii activează o serie de **bariere în calea schimbării**[139], printre care enumerăm: *barierele de natură perceptivă, barierele de natură cognitivă, barierele emoţionale, barierele de mediu şi barierele culturale* (figura 2.29):



Sursa: Adaptare după Grupul Naţional pentru Asigurarea Calităţii. *Introducere în schimbarea organizaţională.* Disponibil on-line la: http://www.gnac.ro/wp-content/uploads/downloads/2015/03/P-V.pdf .

Figura 2.29. Bariere în calea schimbării

[137] Scott, W. R. (2004). *Institutional theory: Contributing to a theoretical research program*. Material disponibil on-line: https://www.researchgate.net/profile/W_Scott/publication/265348080_Institutional_Theory_Contributing_to_a_Theoretical_Research_Program/links/54de42450cf2966637857c60.pdf , 14.05.2017

[138] Stanciu Ş., Ionescu M. A. (2005). - *op. cit.,* p. 95.

[139] Grupul Naţional pentru Asigurarea Calităţii, „Introducere în schimbarea organizaţională. Disponibil on-line la: http://www.gnac.ro/wp-content/uploads/downloads/2015/03/P-V.pdf , accesat în 22.04.2016.

Pentru a le depăși, liderul trebuie să acționeze fără a provoca disfuncții sau conflicte ireconciliabile.

În atenția liderului educațional, ca inițiator și agent al schimbării[140], trebuie să rămână și o altă problemă, la fel de importantă: luarea în considerare a apartenenței membrilor organizației la **grupurile de interes** (cine deține puterea/ cine deține informația/ cine câștigă/ cine pierde) cât și procentul de reprezentare al inovatorilor și al membrilor organizației care îi urmează pe inovatori.

[140] Muraru (Pahome), D. (2016, 1 iunie). „Liderul din sistemul de învățământ preuniversitar". *Sesiunea anuală de comunicări științifice a studenților, masteranzilor și doctoranzilor din Universitatea Valahia*, Târgoviște-România.

CAPITOLUL 3.

LEADERSHIPUL EDUCAȚIONAL – PREMISĂ A SCHIMBĂRII ORGANIZAȚIONALE

Capitolul conturează dimensiunea socială a organizaţiei şcolare şi completează personalitatea profesorului-lider care „nu poate fi decât răspunzător pentru atitudinea faţă de lume, pentru alegerea cuvântului care zideşte sau dărâmă”[1].

3.1. INCURSIUNE ÎN EVOLUȚIA PREOCUPĂRILOR PRIVIND APARIȚIA ŞI RECUNOAŞTEREA SEMNIFICAȚIEI GLOBALE A CONCEPTULUI DE LEADERSHIP EDUCAȚIONAL

Evidenţiat prin varietatea de teorii dezvoltate în timp, **leadershipul educaţional** este un concept complex, întrucât descrie exercitarea de către lider a formelor de putere care îl legitimează.

Leadershipul educaţional se regăseşte etimologic în modelele de guvernanţă socială din Regatul Unit: axarea pe asistarea cadrelor didactice, prin intermediul unui superintendent.

La începutul secolului al XX-lea, a fost iniţiat amplul proces de schimbare care continuă şi în prezent, termenul „superintendent” fiind înlocuit cu termenul „administrator”.

Influenţa administraţiei educaţionale[2] a fost menționată în numeroase lucrări, autorii propunând îmbunătăţirea strategiilor de conducere utilizate în şcoli (tabelul 3.1):

Tabelul 3.1.

Lucrări de specialitate în domeniul administaţiei educaţionale

Autori	Titlurile lucrărilor
Taylor, F. (1911)	*The principles of scientific management*. NY: W. W. Norton
Barnard, Ch. (1968)	*Functions of the executive*. Cambridge, Harvard University Press.
Simon, H. (1976)	*Administrative behavior* (3rd ed.). NY: Free Press.
Halpin, A. (1966)	*Theory and research in administration*. NY: Macmillan
Foster, R. N. (1986)	*Paradigms and promises*. Amherst: Prometheus Books
Griffiths, D. (1988)	„Administrative theory”. NY: Longman
Hodgkinson, Ch. (1996)	*Administrative philosophy: Values and motivation in administrative life*. NY: Pergamon

Sinteză realizată de autori

[1] Şoitu, L., Cherciu, R. D. (2006). *Strategii educaționale centrate pe elev*. Buzău: Alpha MDN, p.196.

[2] Gunter, H. (2004) menționează că în timp, sintagma *administrație educațională* a fost înlocuită cu sintagma *leadership educațional*.

Conceptele au fost criticate de teoreticienii emancipatori care considerau administraţia educaţională un instrument de control[3], dar şi de umanişti pentru privilegierea subiectivă[4].

În timp, practicile administrative au accentuat „relaţiile umane, relaţiile cu mediul, competenţele, abordarea sistemică şi luarea de decizii”[5].

Primele idei ale leadershipului educaţional au apărut prin 1980, atunci când oamenii de ştiinţă, dar şi practicienii şi-au pus drept scop asigurarea calităţii în educaţie prin consolidarea profesionalismului cadrului didactic[6].

Studiul literaturii de specialitate surprinde observaţii valoroase formulate de către teoreticieni încă de la sfârşitul secolului al XX-lea: şcoli elementare eficiente[7] şi leadershipul instruirii/ leadershipul centrat pe învăţare[8].

Leadershipul educaţional a fost inclus ca disciplină în programele universităţilor engleze încă de la sfârşitul secolului al XX-lea.

În Franţa, după o rezistenţă iniţială, leadershipul s-a dezvoltat cu rapiditate, fiind în prezent disciplină obligatorie în cadrul universităţilor.

La începutul anilor 1990, demersurile de cercetare asupra leadershipului educaţional[9] au fost axate în principal pe directorii şcolilor. Accentuarea profesionalismului[10] cadrelor didactice a reliefat prezenţa unor surse de conducere, aflate la niveluri intermediare în organigrama şcolii.

În România, literatura de specialitate în domeniul leadeshipului se află în stadiu incipient. Analiştii constată că, până în prezent, s-au tradus puţine cărţi despre leadership şi nu există un transfer al conceptelor de leadership educaţional.

Începând cu anul 2010, leadershipul a devenit disciplină de studiu în programele masterale dar fără referinţe despre practicile de leadership din România. Experţii afirmă că „există un nivel scăzut al modelelor de conducere, atât în cercetarea

---

[3] Bates, R. (1983). *Educational administration and the management of knowledge*. Melbourne: Deakin, University Press, p. 36.

[4] Hodgkinson, C. (1996). *Administrative philosophy: Values and motivation in administrative life*. NewYork: Pergamon Outledge, p. 115.

[5] *** (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e edition). Renald Legendre, p. 27.

[6] York-Barr, J., Duke, K. (2004). „What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship”. *Review of Educational Research*, 74, pp. 255–316.

[7] Hawley W., Rosenholtz, S. (1984). „Good schools: What research says about improving school achievement”. *Peabody Journal of Education*, 61, pp.117-124.
Disponibil on-line la: http://www.emeraldinsight.com/doi/pdfplus/10.1108/JEA-08-2013-0097

[8] Leithwood, K., Begley, P., Cousins, B. (1990). „The nature, causes and consequences of principals' practices: An agenda for future research”. *Journal of Educational Administration*, 28(4), pp. 5-31.

[9] Hallinger, P. & Heck, R. (1996). „Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995”. *Educational Administration Quarterly*, 32 (1), pp. 5-44.
Disponibil on-line la: http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0013161X96032001002, accesat în 15.05.2016.

[10] Harris, A. (2003). „Teacher leadership and school improvement”. În A. Harris, C. Day, D. Hopkins, M. Hadfield, A. Hargreaves, C. Chapman (Eds.). *Effective leadership for school improvement*. London: Routledge/Falmer, pp.72-83.

academică cât şi în cea practică" (observaţia aparţine Cristinei Neesham, membru al Institutului Aspen, România).

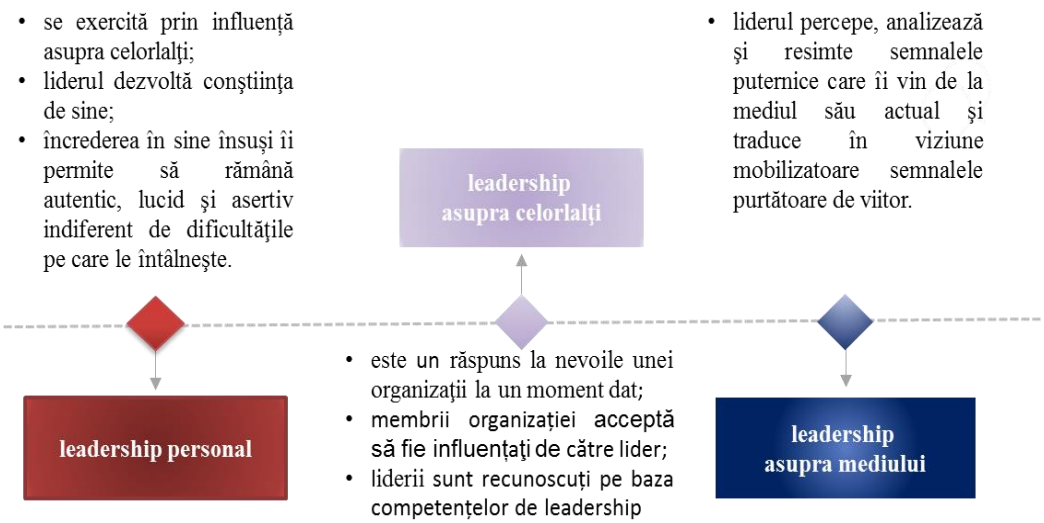
Între anii 2010-2012, în parteneriat cu Ministerul Educaţiei şi British Council, Fundaţia CODECS pentru Leadership a iniţiat programul educaţional *Liderii Mileniului Trei*, o alternativă la educaţia formală. Modulul de formare explică faptul că leadershipul nu înseamnă doar să conduci, deoarece *procesul implică încredere şi sisteme de valori*, noţiuni formative care nu fac parte din curricula şcolară, dar sunt esenţiale în dezvoltarea armonioasă a oricărui om.

Curicula acestor programe respectă standardele educaţionale şi vizează formarea de competenţe elaborate.

3.2. LEADERSHIP EDUCAŢIONAL – SCHIMBARE. RELAŢII DE CAUZALITATE

Evoluând ordinea socială, se produce şi schimbarea, leadershipul abordând *valori, atitudini* şi *comportamente.*

În organizaţiile şcolare post-moderne, *curentul*[11] este relevat în *dimensiunile constructului* (figura 3.1):


se exercită prin influenţă asupra celorlalţi;
liderul dezvoltă conştiinţa de sine;
încrederea în sine însuşi îi permite să rămână autentic, lucid şi asertiv indiferent de dificultăţile pe care le întâlneşte.
leadership asupra celorlalţi
liderul percepe, analizează şi resimte semnalele puternice care îi vin de la mediul său actual şi traduce în viziune mobilizatoare semnalele purtătoare de viitor.
leadership personal
este un răspuns la nevoile unei organizaţii la un moment dat;
membrii organizaţiei acceptă să fie influenţaţi de către lider;
liderii sunt recunoscuţi pe baza competenţelor de leadership
leadership asupra mediului

Sursa: Stegăroiu, I., Muraru (Pahome), D. (2016, 1 iunie). „Leadershipul din sistemul de învăţământ preuniversitar". *Sesiunea anuală de comunicări ştiinţifice a studenţilor, masteranzilor şi doctoranzilor din Universitatea Valahia*, Târgovişte.

Figura 3.1. Dimensiuni ale leadershipului în organizaţiile şcolare

[11]Uhl-Bien, M. (2006). „Relational leadership theory: exploring the social processes of leadership and organizing". *The Leadership Quarterly,* 17(6), pp. 654-676.

Întrucât leadershipul are o evoluție epistemologică și ontologică, se impun ample cercetări empirice asupra schimbărilor produse de acest proces în sistemul educațional.

De la începutul secolului trecut abordarea complexă a leadershipul, ca proces, pe de o parte, și a liderului, ca persoană ce realizează acest proces, pe de altă parte, reprezintă un subiect de interes major pentru specialiști din diverse domenii atât în plan teoretic, cât și aplicativ. Leadershipul a evoluat de la stadiul de domeniu dependent de ideile dezvoltate într-un context până la stadiul de disciplină construită pe teorii proprii[12], fiind fundamentat pe concepte interdisciplinare, distingând termeni din pedagogie, filozofie și sociologie [13].

Analiza conceptelor construiește imaginea unui proces educațional complex, fundamentat pe trei dimensiuni: influență, valori și viziune[14].

Fiind un **proces de influență**, exercitat de către lider asupra membrilor organizației, leadershipul implică luarea unor inițiative, fiind „ un proces fluid care poate să apară din orice parte a școlii”[15].

Studiile indică faptul că în organizațiile școlare, cadrele didactice, ancorând valorile umane, asociază schimbările inițiate cu experiențele pozitive[16], determinând în acest fel **școala centrată pe valori**.

În școli, valorile dominante sunt guvernamentale și sunt impuse[17].

Principalele valori transmise de școală sunt valorile teoretice, valorile civice și valorile construite. În societatea contemporană, stabilitatea valorilor menționate a suferit importante schimbări: *normativismul a fost înlocuit cu toleranța și orientarea spre reflexivitate*.Trecând de la tradiționalism spre postmodernitate, valorile unei organizații sunt definite prin sintagme automatizate precum: *perfectibilitate, redimensionare, sistem valoric, profil valoric, descentralizare, competitivitate, responsabilitate și autonomie*.

O altă dimensiune a leadershipului este dată de **viziune (**tabelul 3.2):

---

[12] Bush, T. (2015). - *op. cit.,* p. 29.

[13] Muraru (Pahome), D. (2017). „Educational Leadership”. *Strategii manageriale,* 35, pp. 579-586. Publicat on-line:http://www.strategiimanageriale.ro/images/images_site/categorii_articole/pdf_categorie_9e720c523a7c11fa6494ee8ccde30c97.pdf

[14] În literatura de specialitate privind leadershipul, definițiile conceptului de *viziune* includ o imagine mentală, descrierea direcției sau scopului și și mijloacele de realizare, reprezentând orientarea către viitor a organizației, pentru care membrii sunt dispuși să colaboreze.

[15] Bush, T. (2008). „From management to leadership: semantic or meaningful change?”. *Educational Management, Administration and Leadership*. 36(2), pp.271-288. Disponibil on-line la: https://aorakiehsas.wikispaces.com/file/view/from+management+to+leadership.pdf, accesat în 14.03. 2016.

[16] Hargreaves, A. (2004). „Inclusive and exclusive educational change: emotional responses of teacher and implications for leadership”. *School Leadership and Management*, 24 (3), pp. 287-306.

[17] Bush, T. (2008). - *op. cit*., pp. 271-288.

Tabelul 3.2.

Viziunea - dimensiune esenţială a leadershipului educaţional

Autorul	Perspectiva asupra viziunii
Fullan, M. (1992)	„construirea unei viziuni este un proces dinamic, pe care puține organizații îl pot susține”*;
Southworth, G. (1993)	„leadershipul presupune urmărirea viziunilor individuale”**;
Dempster, N., Logan, L. (1998)	„dezvoltarea unui plan strategic”***.

Sursa: Sinteză realizată de autori
* Fullan, M. (1992). *Successful School Improvement*. Buckingam: Open University Press, p. 83.
** Southworth, G. (1993). „School leadership and school development: reflections from research”. *School Organisation*, 12(2), pp.73-87.
*** Dempster, N., Logan, L. (1998). „Expectations of school leaders”. În Macbeath, J. (ed). *Effective School Leadership: Responding to Change*. Londra: Paul Chapman Publishing, p. 80.

Viziunea este înrădăcinată în valorile, competenţele şi aspiraţiile membrilor organizaţiei. Capacitatea liderilor de a articula o viziune clară şi aplicabilă va contribui la stabilirea direcţiei schimbării organizaţionale. Combinaţia de viziuni individuale conturează o viziune colectivă, viziunea comună devenind astfel „ceea ce creăm împreună“[18].

Abordarea unei viziuni comune tratează explicit diferitele faze ale proiectului de schimbare organizaţională[19]. Deşi procesul necesar construirii unei viziuni comune poate fi consumator de timp, angajamentul comun rezultat pentru realizarea viziunii este recompensa energiei investite.

În esenţă, leadershipul educaţional,compus din acţiuni simbolice şi practice, reprezintă procesul de consolidare şi extindere a profesionalismului, prin autorizarea cadrului didactic de a întreprinde acţiuni concrete în producerea schimbării: determinarea unei viziuni, formularea obiectivelor şi evaluarea eficienţei organizaţiei şcolare.

3.3. PARTICULARITĂȚILE MODELELOR DE LEADERSHIP EDUCAȚIONAL VIABILE ÎN PLAN INTERNAȚIONAL ŞI ROLUL LOR ÎN REALIZAREA OBIECTIVELOR DE SCHIMBARE ORGANIZAȚIONALĂ

Domeniu vast şi eterogen al cunoaşterii, leadershipul educaţional conţine o serie impresionantă de teorii[20] reflectate în abordările analizate de-a lungul timpului (tabelul 3.3):

[18] Larroumet, A., Lusteau, J. (1999). *Bâtir une vision pour entreprendre*. Paris: Ed. d'Organisation, p. 204.
[19] Lenhardt, V., Bernard, P. (2005). *L'intelligence collective en action*. Material disponibil on-line la: http://www.jbs-coaching.com/wp-content/uploads/2016/02/Lintelligence-collective-en-action.pdf, accesat în 24.05.2017.
[20] Muraru (Pahome) D., Pătraşcu (Suditu), E. (2017). „Management Models And School Leadership”, *The Journal Contemporary Economy*, 2(4), pp.125-130.
Publicat on-line: http://www.revec.ro/images/images_site/categorii_articole/pdf_categorie_e5321f924618349bcf1de17bb8dda88d.pdf#page=125

Tabelul 3.3.

Abordări particularizate ale leadershipului educațional

Teorii	Particularizări în leadershipul educațional
Teoria „Marelui om”	„Educația are ca premisă viziunea, priceperea, arta și inspirația divină a marilor lideri care, prin acțiunile lor, au modelat masele“*.
Teoria trăsăturilor	„Atributele liderilor contribuie la influențarea adepților în promovarea eficacității la locul de muncă“**.
Teoria situațională	„Variabilele contextuale și eficacitatea liderului depind de stilul motivațional și de favorabilitatea situației“***.
Teoria transformațională	„Liderii protejează profesorii care se angajează în acțiuni care eficientizează organizația“****.
Teoria EQ în leadership	„Procesul de leadership presupune înțelegerea contextului din organizație, pe baza inteligenței și a experienței“*****.

Sursa: sinteză realizată de autori

* Eckmann, H. L. (2005). „Great Man Theory: A personal account of attraction“, San Diego, p. 4. Disponibil on-line la: http://www.jameslconsulting.com/documents/GreatManTheory.pdf, accesat în 15.04.2016.

** Friedrich, T. L. (2010). „The history of leadership research. Leadership one oh one”, în Mumford. M. *Leadership 101*. NY: Springer publishing company, LLC, pp. 6-7.

*** Idem

**** Meister, D. G. (2010), „Experienced secondary teachers' perception of engagement and effectiveness: A guide for professional development”, The Qualitative Report, 15 (4), pp.880-898.

***** *Kutz, M. R. (2008), „Contextual Intelligence: An Emerging Competency for Global Leaders. Regent global business review; exploration innovation transformation*”, *School of Global Leadership & Entrepreneurship at Regent University, Virginia Beach, 2(2), pp.5-8.*

Teoriile nu pot fi transpuse în mediul organizațiilor cu profil educațional fără o analiză prealabilă, aplicabilitatea modelelor variind în funcție de situație și de membrii organizației, **viabilitatea** depinzând de: dimensiunea organizației școlare, structura organizațională, timp, disponibilitatea resurselor și mediul extern organizației școlare (**Anexa 5.** *Privire comparativă asupra modelelor de leadership educațional*).

Modelele de leadership **nu sunt exhaustive** (tabelul 3.4):

Tabelul 3.4.

Tipologia modelelor de leadership educațional

Modelul de leadership educațional	Rolul liderului
• *leadershipul instruirii*	• liderul accentuează centrarea pe învățarea academică și diminuează importanța educației pentru valori;
• *managerial*	• liderul stabilește scopurile și inițiază politici interne în organizație;
• *transformațional* • *participativ* • *distribuit*	• liderul promovează consensul;
• *tranzacțional*	• liderul este participant dar și mediator;
• *postmodern* • *emoțional*	• oferă răspunsuri condiționate la un climat situațional dat;
• *circumstanțial*	• liderul este tactic;
• *moral*	• liderul este un element emblematic, încărcat de simboluri.

Sursa: Sinteză după Bush, T. (2015). - *op. cit.* p. 51.

Leadershipul educaţional este considerat pe scară largă ca fiind promotorul eficacităţii şi al eficienţei organizaţiei şcolare, fiind caracterizat prin două elemente: leadershipul determinat de poziţia din ierarhie şi leadershipul emergent[21], privit ca fenomen natural în care membrii organizaţiei sunt influenţaţi de profilul liderului.

Modelele de leadership sunt fundamentate pe teoriile organizaţionale.

În multe şcoli, „directorii şi profesorii se bazează în mod greşit pe intuiţie pentru a se ghida în cariera lor”[22], fără conştientizarea cadrului teoretic.

Considerăm că adecvarea sau eficacitatea unui anumit model de leadership este legată de factorii din mediul extern şi de contextul local al şcolii.

Adoptarea unui model de leadership, fără ca acest model să se plieze pe specificul organizaţiei, rămâne doar o teorie promiţătoare, fără să conducă spre schimbarea aşteptată de toţi beneficiarii actului educaţional.

Înţelegerea teoriei reduce probabilitatea erorilor în procesul de leadership.

Elementele teoretice prezentate, deşi tehniciste, sunt explicite, sistematice, relevante şi valoroase pentru exercitarea leadershipului educaţional, prin oferirea de argumente raţionale, sugestii de acţiune şi posibile interelaţionări în organizaţii.

3.3.1. LEADERSHIPUL INSTRUIRII

Modelul **Leadershipul instruirii** este provenit din America de Nord, fiind substituit în Marea Britanie prin denumirea „leadership centrat pe învăţare”.

Abordarea leadershipului centrat pe învăţare este fundamentată pe cercetări de specialitate (tabelul 3.5):

Tabelul 3.5.

Perspective asupra leadershipului centrat pe învăţare

Autori	Perspective asupra leadershipului centrat pe învăţare
Blasé, J., Blasé, J. R. (1999)	„cartografiere a principiilor educaţionale”*;
Leithwood, K., Jantzi,D., Steinbach, R. (1999)	model centrat pe „comportamentele profesorilor antrenaţi în activităţi care vizează rezultatele educaţionale”**;
Southworth, G. (2004)	„utilizarea unor strategii specifice: modelarea (puterea exemplului), monitorizarea (furnizarea de feedback membrilor organizaţiei) şi dialogul (schimbul de idei)”***;
Ruff, W. G., Shoho, A. R. (2005)	„model care foloseşte un design naturalist bazat pe interviul cu profesorii şi reflexiile acestora”****;
Houchens, G. (2008)	„îmbunătăţirea practicii profesionale”*****.

Sursa: Sinteză realizată de autori

* Blasé, J., Blasé, J. R. (1999). „Principals’ instructional leadership and teacher development: Teachers’ perspectives”. *Educational Administration Quarterly*, 35, pp. 349-378.

[21] Northouse, P. G. (2010). *Leadership. Theory and practice*. Thousand Oaks: Sage publication, p. 5.

[22] Day, C. (2003). „The changing learning needs of heads: building and sustaining effectiveness”. În Harris, A. şi colaboratorii. *Effective Leadership for School Improvement*. Londra: Routledge-Falmer, p. 46.

** Leithwood, K., Jantzi, D., Steinbach, R. (1999). *Changing Leadership for Changing Times*. Buckingam: Open University Press, p. 8.
*** Southworth, G. (2004). „Learning-centred leadership". În B. Davies (ed.). *The Essentials of School Leadership*. Londra, Paul Chapman Publishing, pp.78-83.
**** Ruff, W. G., Shoho, A. R. (2005). „Understanding instructional leadership through the mental models of three elementary principals". *Educational Administration Quarterly*, 41, pp. 554-577.
***** Houchens, G. (2008). „Principal Theories Of Practice: Mapping The Cognitive Structure & Effects Of Instructional Leadership".
Disponibil on-line la: http://ir.library.louisville.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1638&context=etd, accesat în 13.04. 2016.

Modelul urmărește rezultatele obținute în organizațiile școlare. Succesul reformelor educaționale este deplin prin implicarea activă a liderilor școlari în procesul de schimbare, o mare parte din învățarea liderilor fiind vizibilă în contextul eforturilor lor de ai ajuta pe alții să învețe.

Literatura extinde studiul leadershipului instruirii în zona identificării efectelor sale cognitive în organizațiile școlare, precizând că liderii oferă o nouă perspectivă asupra școlii, cea de comunitate profesională de învățare.

Deosebit de important este sprijinul liderului în crearea unui mediu de încredere și de colaborare care stimulează procesul de învățare al fiecărui membru al organizației școlare.

3.3.2. LEADERSHIPUL MANAGERIAL

Componentă esențială a școlilor eficiente, **leadershipul managerial** este adesea asociat cu modelele formale[23] de management educațional.

Modele formale au *caracteristici comune*:

1. consideră organizațiile educaționale ca fiind *sisteme*;
2. acordă importanță *structurii oficiale* a organizației;
3. structurile oficiale ale organizației sunt *ierarhice*;
4. consideră că instituțiile școlare sunt organizații care urmăresc *obiective și scopuri*;
5. *deciziile* sunt luate în urma unui *proces rațional, obiectiv, detașat, intelectual;*
6. *autoritatea* liderilor este condiționată de *pozițiile oficiale* din cadrul organizației școlare;
7. *răspunderea* organizației educaționale în fața instituțiilor oficiale locale și naționale.

[23] Modelele formale de management evidențiază elementele structurale ale organizațiilor, considerate sisteme ierarhice, autoritatea fiind legitimate de poziția din ierarhie. Modelele formale (structurale, sistemice, birocratice, rationale și ierarhice) tratează organizația școlară ca sistem deschis și acordă importanță *structurii oficiale, ierarhice,* fără să reflecte dimensiunea informală existentă în interiorul școlii.

Acest model exclude conceptul de viziune, evidenţa acestei afirmaţii fiind surprinsă în concluziile unor cercetări: identificarea funcţiilor „ierarhice" (supervizarea, controlul comportamentelor şi controlul ieşirilor[24]) şi concentrarea inegală a puterii[25]. Managerialismul transcende rolul de suport al leadershipului şi devine un scop în sine.

Leadershipul managerial determină schimbarea atât prin luarea unor decizii unilaterale cât şi prin atitudinea, prezenţa deschisă, cooperantă, interesantă şi rafinată a liderului educaţional.

Leadershipul managerial este exercitat prin autoritate formală sau autoritate informală asupra situaţiilor şi persoanelor şi funcţionează graţie constrângerilor sociale internalizate, legilor şi regulilor exprimate în mediul intern al organizaţiei[26].

Liderul formal stabileşte ţintele strategice prin aliniere la standardele guvernului[27] formulează obiectivele, defineşte direcţia, comunică modul în care obiectivul propus determină schimbări pozitive în organizaţie şi stabileşte rezultatele aşteptate.

Modelul de leadership managerial are următoarea limită: ierarhia poate fi modificată de autonomia cadrelor didactice, „puterea liderilor este considerată poziţională, manifestându-se doar pe durata ocupării respectivei funcţii"[28].

Leadershipul managerial, fiind unidimensional, înlocuieşte modelele fundamentate pe valori, existând riscul ca activităţile să fie subordonate ţintelor manageriale.

3.3.3. LEADERSHIPUL TRANSFORMAŢIONAL

Leadershipul transformaţional, existent în stare activă sau latentă în toate organizaţiile şcolare, oferă o abordare normativă a leadershipului educaţional, fiind centrat pe procesul prin care liderii influenţează rezultatele şcolii.

Modelul leadershipului transformaţional este fundamentat pe următoarele tipuri de tipuri de comportamente: influenţa idealizată, stimularea intelectuală, consideraţia individualizată şi motivarea inspirantă (figura 3.2):

---

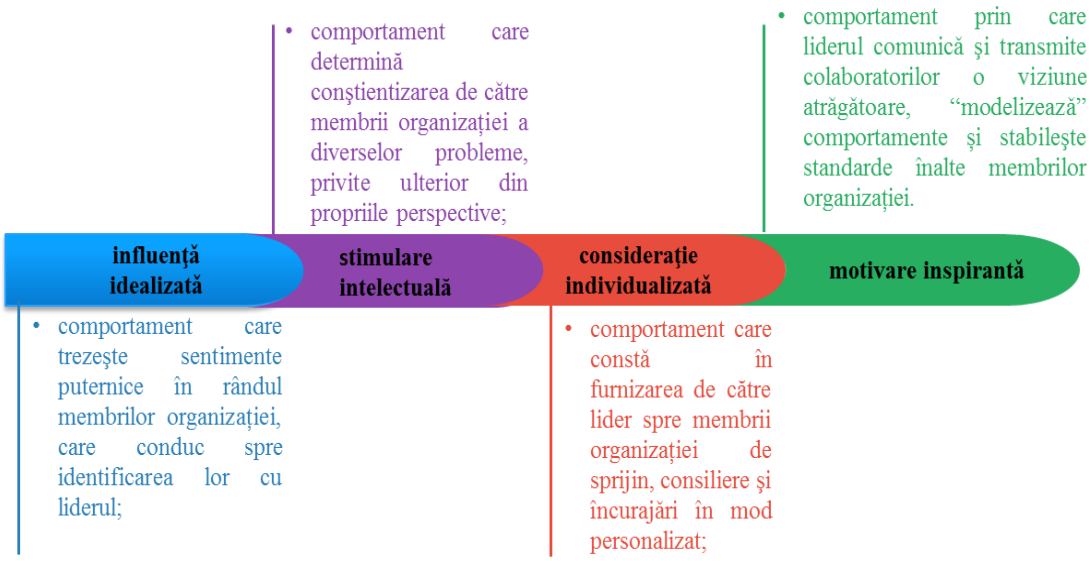
[24] Myers, E., Murphy, J. (1995). „Suburban secondary school principals' perceptions of administrative control in schools". *Journal of Educational Administration*, 33(3), pp. 14-37.

[25] Walker, A., Dimmok, C. (2002). „Cross-cultural and comparative insights into educational administration and leadership". În Walker, A., Dimmok, C. (eds). *School Leadership and Administration: Adopting a Cultural Perspective*. Londra, Routledge-Falmer, pp. 223-234.

[26] Mendel, G. (2002). *Une histoire de l'autorité. Permanences et variations*. Paris: La Découverte et Syros, p. 12.

[27] Burnham, J. W. (2010). „Leadership for personalising learning",
Material disponibil on-line la:
http://dera.ioe.ac.uk/2127/1/download%3Fid%3D17239%26filename%3Dleadership-for-personalising-learning.pdf, accesat în 13.04. 2016.

[28] Leithwood, K., Jantzi, D., Steinbach, R. (1999). - *op. cit*., p. 14.


• comportament care determină conştientizarea de către membrii organizaţiei a diverselor probleme, privite ulterior din propriile perspective;
• comportament prin care liderul comunică şi transmite colaboratorilor o viziune atrăgătoare, "modelizează" comportamente şi stabileşte standarde înalte membrilor organizaţiei.
influenţă idealizată
stimulare intelectuală
consideraţie individualizată
motivare inspirantă
• comportament care trezeşte sentimente puternice în rândul membrilor organizaţiei, care conduc spre identificarea lor cu liderul;
• comportament care constă în furnizarea de către lider spre membrii organizaţiei de sprijin, consiliere şi încurajări în mod personalizat;

Sursa: Adaptare după Avolio, B. J., Yammarino, F. J. (2013). *Transformational and charismatic leadership: The road ahead.* Bingley: Emerald Group Publishing.

Figura 3.2. Comportamente specifice leadershipului transformaţional

Comportamentele se regăsesc în proporţii variabile la acelaşi lider.

Modelul leadershipului transformaţional este conceptualizat pe opt dimensiuni[29]: viziunea şcolii, stabilirea obiectivelor, stimularea intelectuală a membrilor organizaţiei, furnizarea unui suport individualizat, diseminarea exemplelor de bună practică, aşteptări înalte, crearea culturii productive a şcolii şi participarea membrilor organizaţiei la luarea deciziilor.

Reunind simultan abordarea centrată pe lider şi abordarea focalizată pe membrii organizaţiei, perspectiva vizează procesele de influenţă, de motivaţie şi de transformare, care au impact asupra organizaţiei, în interacţiuni constante, de tip faţă în faţă.

Politicile educaţionale, stipulate la nivel naţional, direcţionate de minister, reduc „posibilitatea realizării unei transformări veritabile a educaţiei şi a leadershipului"[30] cât şi declanşarea unor satisfacţii profesionale de nivel superior ale membrilor organizaţiei.

Cercetările empirice indică efectele semnificative asupra procesului de restructurare a şcolii (tabelul 3.6):

[29] Leithwood, K. (1994). „Leadership for school restructuring". *Educational Administration Quarterly*, 30(4), pp. 498-518.
[30] Bottery, M. (2001). „Globalisation and the UK competition state: no room for transformational leadership in education?". *School Leadership and Management*, 21(2), pp.199-218.

Tabelul 3.6.

Efecte semnificative ale leadershipului transformațional

Autorul	Perspective asupra leadershipului transformațional
Leithwood, K., Jantzi, D., Steinbach, R. (1999)	„focalizarea pe angajamentele și capacitățile membrilor organizației”*;
Currie, G., Lockett, A., Suhomlinova, O. (2009)	„fiind caracterizat prin considerația liderului pentru membrii organizației, leadershipul transformațional stimulează activitatea acestora pentru a produce valoare”**;
Simola, S., Barling, J., Turner, N. (2012)	„relația pozitivă existentă între leadershipul transformațional și motivație este rezumată în: condiții optime de desfășurare a activităților educaționale, comunicare pozitivă între colegi și participare la luarea deciziilor”***.

Sursa: Sinteză realizată de autori
* Leithwood, K., Jantzi, D., Steinbach, R. (1999). – *op. cit*., p. 9.
** Currie, G., Lockett, A., Suhomlinova, O. (2009). „Leadership and institutional change in the public sector: The case of secondary schools in England”. *The Leadership Quarterly,* 20 (2009), pp. 664–679.
*** Simola, S., Barling, J., Turner, N. (2012). „Transformational Leadership and Leaders' Mode of Care Reasoning”. *J Bus Ethics*, 108, pp. 229–237.

Rolul leadershipului transformațional este foarte important întrucât adaptează condițiile schimbării la specificul organizației și solicită utilizarea tehnologiei științifice pentru creșterea calității educației.

Leadershipul transformațional favorizează cultul grupului și conducerea colectivă, superioară celei individuale, fiind înțeles ca „o conducere realizată la nivel grupal, informal”[31].

În școli, sarcinile cu obiective comune sunt realizate în colaborare, leadershipul funcționând în același timp, la nivel individual cât și desfășurat pe multiniveluri, organizațiile școlare fiind alcătuite din catedre, comisii, servicii și indivizi interdependenți. Activitățile desfășurate pe multiniveluri permit evidențierea contextului care înconjoară procesele individuale și identifică particularitățile comportamentele, atitudinile și percepțiile ce sunt conținute și care formează nivelul colectiv. Adoptarea modelului leadershipului transformațional, fără a ține seama de acest context, poate conduce la evaluări nerealiste ale relațiilor interumane din interiorul organizațiilor școlare.

Exercitarea modelului de leadership transformațional conduce organizația școlară către dezvoltare, întrucât se bazează pe o serie de comportamente dezirabile iar liderul devine un **agent al schimbării**.

În acest context, modelul leadershipului transformațional reprezentă *arta* care permite înțelepților și vizionarilor să lucreze împreună.

[31] Iosifescu, Ș. (1993). „Abordarea managerială în educație, echivalențe funcționale”. *Revista de pedagogie,* 8/12, pp. 45-48.

3.3.4. LEADERSHIPUL PARTICIPATIV

Modelul **leadershipului participativ** evidenţiază că membrii organizaţiei, ca persoane-resursă, pot participa la luarea deciziilor şi pot stabili obiectivele organizaţiei prin comunicare. În acest fel, toate obiectivele organizaţionale sunt acceptate necondiţionat, pentru că au fost stabilite prin participarea tuturor membrilor.

Încă din anul 1960, Likert a descris implicarea liderilor şi a subordonaţilor în organizaţii şi a precizat următoarele roluri: directori, elevi, profesori şi părinţi, toţi având libertatea de a lua decizii în activităţile lor.

Înainte de a stabili obiectivele organizaţionale, liderii analizează problemele şi planurile de acţiune împreună cu membrii. Comunicarea în acest sistem al fluxurilor, atât în jos cât şi în sus, promovează un efect pozitiv asupra relaţiilor interumane. Sunt însă şi membri pasivi, neparticipanţi la luarea deciziilor, dispuşi să le accepte cu obedienţă.

Leadershipul participativ, ca proces de grup, este definit astfel (tabelul 3.7):

Tabelul 3.7.

Definiţiile procesului de leadership participativ

Autori	Definiţii
Yukl, G. (1999)	„un concept diferit de arhetipul leadershipului”*;
Leithwood, K., Jantzi, D., Steinbach, R. (1999)	„un proces bazat pe: *participarea membrilor care sporeşte eficacitatea şcolii*, *participarea fiind justificată de principiile democratice* şi *disponibilitatea răspunderii pentru pretendenţii legitimi*” **;
Katzenmeyer M., Moller, G. (2001)	„modelul defineşte în mod clar drepturile persoanelor fizice de a participa activ la luarea deciziilor privitoare la viaţa lor” ***;
Copland, M. (2001)	„exercitat în diferite contexte în cadrul comunităţilor şcolare modelul oferă oportunităţi tuturor membrilor organizaţiei de a participa la procesul decizional”****.

Sursa: Sinteză realizată de autor

* Yukl, G. (1999), „An evaluative essay on current conceptions on effective leadership”. *European Journal of Work and Organizational Psychology,* 8(1), pp. 33-48.

** Leithwood, K., Jantzi, D., Steinbach, R. (1999). – *op. cit*., p. 12.

*** Katzenmeyer M., Moller, G. (2001). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press, p. 159.

**** Copland, M. (2001). „The myth of the superprincipal”. *Phi Delta Kappan*, 82, pp. 528-532.

Modelul evidenţiază importanţa în organizaţii a capitalului intelectual şi prezenţa comportamentelor colaborative în cadrul catedrelor/ comisiilor/ proiectelor sau în cadrul proiectelor, considerate, de multe ori, adevărate provocări. Membrii organizaţiei, demonstrând abilităţile lor de leadership şi antrenând colegii în rezolvarea problemelor educaţionale, inspiră excelenţă în practică. Ei sunt cei care încurajează participarea părinţilor la acţiunile şcolii şi promovează schimbări semnificative în organizaţiile şcolare. Susţinut de dimensiunea colaborativă, modelul oferă oportunitatea de fi lideri tuturor membrilor organizaţiei, abilităţile acestora având influenţă semnificativă asupra calităţii educaţiei.

Leadershipul participativ, justificat de principiile democratice, contribuie în mod direct la implementarea şi optimizarea schimbării în organizaţiile şcolare.

3.3.5. LEADERSHIPUL DISTRIBUIT

Abordarea evidenţiază calitatea de lider a fiecărui membru din organizaţie, **viziunea leadershipului distribuit** aflându-se în centrul organizaţiei.

Organizaţia este văzută ca un ansamblu de roluri şi de comportamente[32] care pot fi utilizate în mod concomitent sau secvenţial.

Leadershipul distribuit este definit astfel (tabelul 3.8):

Tabelul 3.8.

Definiţiile procesului de leadership distribuit

Autorul	Definiţii
Pearce, C. L., Conge. J. A. (2003)	„proces interacţional, dinamic, de influenţare între indivizii unei organizaţii”*;
Schmauch, D. (2005)	„capacitatea unui individ de a înviora dinamica grupului şi de a stimula inteligenţa colectivă”**;
Gronn, P. (2010)	„model concentrat pe angrenarea expertizei în cadrul organizaţiei”***;
Hartley, D. (2010)	„proces inexistent în cadrul birocraţiilor formale din şcoli” ****.

Sursa: Sinteză realizată de autori

* Pearce, C.L., Conger, J.A. (2003). „All those years ago: The historical underpinnings of shared leadership”. În: Pearce CL, Conger JA (Eds.). *Shared leadership: Reframing the hows and whys of leadership.* Thousand Oaks, CA: Sage p.11.

*** Schmauch*, D. (2005). *Les conditions du leadership. La question de la promesse, de la tension et de l'être*. Paris: L'Harmattan, p. 302.

***** Gronn, P. (2010). „Where to next for educational leadership”. În Bush, T. (ed). *The Principles of Educational Leadership of Management*. Londra: Sage, p. 70.

**** Hartley, D. (2010). „Paradigms: How far does research in distributed leadership stretch”. *Educational Management, Administration and Leadership*, 38(3), p. 282.

Leadershipul distribuit implică un mod de influenţare ierarhică, ascendentă sau descendentă. Explorat din perspectiva schimbărilor (noul capitalism cognitiv, echipele de lucru autonome şi punere în reţea[33]), leadershipul distribuit reprezintă proprietatea emergentă a unui grup în care toţi membrii îşi valorifică expertiza profesională.

Condiţiile de exercitare în organizaţiile şcolare a leadershipului distribuit ţin de învăţarea prin acţiune şi de generarea învăţării prin interacţiuni.

Leadershipul distribuit a fost analizat critic[34], dovedind-se empiric eficienţa pozitivă a modelului. În organizaţiile în care este exercitat leadershipul distribuit, cât timp obiectivele sunt realizate, eficienţa este menţinută şi acceptată.

---

[32] Barry, D. (1991). „Managing the Bossless Team: Lessons in Distributed Leadership”. *Organizational Dynamic*s, Vol. 20, pp. 31-47.

[33] Corsani, A., Diueaide, P., Azais, C. (eds.) (2001). *Vers un capitalisme cognitif. Entre mutation du travail et territoire*. Paris: L'Harmattan, pp. 38-39.

[34] Bass, B., Avolio, B., Jung, D., Berson, Y. (2003). „Predicting Unit Performance by Assessing Transformational and Transactional Leadership. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 88, No. 2, pp. 207–218.

Rezultatele cercetărilor menţionate arată că leadershipul distribuit este un predictor important pentru optimizarea schimbării în organizaţii.

3.3.6. LEADERSHIPUL TRANZACŢIONAL

Modelul de leadership tranzacţional este privit în organizaţiile şcolare ca un proces de schimb, prin exercitarea mijloacelor de întărire pozitivă utilizate de lider, prin oferirea unor recompense (mobilităţi, acordarea de titluri onorifice).

Definiţiile prezente în literatura de specialitate evidenţiază acest aspect (tabelul 3.9):

Tabelul 3.9.

Perspective asupra leadershipului tranzacţional

Autori	**Perspective asupra leadershipului tranzacţional**
Miller, T. V., Miller, J. M. (2001)	„interacţiunile dintre lider şi membrii organizaţiei sunt episodice, şi de scurtă durată”*;
Judge, T., Piccolo. R. (2004)	„liderii tranzacţionali se concentrează asupra schimbului potrivit de resurse, pe baza unui set de obiective predefinit”**;
Deal, T. E. (2005)	„organizaţiile şcolare doresc lideri care sunt maeştri politici”***;[35]
Cassidy, C. et al. (2008)	„liderii trebuie să armonizeze o multitudine de scopuri organizaţionale”****.

Sursa: Sinteză realizată de autori

* *Miller, T. V., Miller, J. M. (2001).* „Educational leadership in the new millennium: a vision for 2020”. *International Journal of Leadership in Education*, 4(2), pp. 181-189.

** *Judge, T., Piccolo. R. (2004).* „*Transformational and transactional leadership: a meta-analytic test of their relative validity*”. *Journal of Applied Psychology*, 89(5), *p. 755.*

*** *Deal, T. E. (2005).* „Poetical and political leadership”. În Davies, B. (ed). *The Essentials of School leadership*, Londra: Paul Chapman Publishing, p. *110.*

**** *Cassidy, C. et al. (2008).* „Building communities of educational enquiry”. *Oxford Review of Education*, 34(2), p. 217.

Studiile au subliniat rolul pozitiv al leadershipului tranzacţional asupra satisfacţiei şi motivaţiei membrilor organizaţiei sau asupra comportamentele ale membrilor organizaţiei[36].

Comportamentele tranzacţionale sunt compatibile în organizaţiile solid structurate şi stabile.

Liderul este interesat de schimbul de resurse, de rolul şi statusul fiecărui membru din organizaţie, adică: ce competenţe are, ce are de înfăptuit, ceea ce aşteaptă alţii de la el şi ceea ce este constrâns să realizeze.

Membrii sunt coordonaţi în acţiunile lor, fiecare membru având un rol bine determinat pentru a realiza acţiunile colective.

Modelul este adecvat pentru liderii cu experienţă şi prezintă perspective valoroase pentru funcţionarea organizaţiilor şcolare, însă discernerea între activitatea de schimb şi cea colegială este dificilă.

---

[35] *Deal, T. E. (2005). – op. cit.,* p. *110.*

[36] Wang, G., Oh, I. S., Courtright, S. H., Colbert, A. E. (2011). „Transformational leadership and performance across criteria and levels: A meta-analytic review of 25 years of research”. *Group & Organization Management*, 36(2), pp. 223-270.

3.3.7. LEADERSHIPUL POSTMODERN

Postmodernismul indică o altă perspectivă asupra leadershipului educaţional.

Modelul culturii postmoderne[37] stimulează idealul unei personalităţi creative prin angajarea valorilor specifice unei activităţi inovatoare şi autonome. Leadershipul postmodern este perceput pe de o parte ca o formă de control[38] ce permite antrenarea resurselor de putere şi avansarea obiectivelor liderului la statutul de politică instituţională internă, iar pe de altă parte, ca un proces care favorizează inteligenţa colectivă, ca o funcţie care circulă între membrii organizaţiei, un fenomen plural care serveşte colaborării interumane şi susţine eficienţa şcolară[39].

Modelul s-a dezvoltat ca reacţie la teoriile anterioare, fiind privit din următoarele perspective (tabelul 3.10):

Tabelul 3.10.

Perspective asupra leadershipului postmodern

Autorul	**Perspective asupra leadershipului postmodern**
Hardy, C., Palmer, I. (1999)	„lexiconul postmodern": turn lingvistic, dualism, hiper-realitate, privilegiu, reflexivitate, reprezentare, voce organizaţională"*;
Sackney, L., Mitchell, C. (2001)	„teoriile postmoderne mută accentul pe voce"**;
Starratt, R. J. (2001)	„postmodernitatea este echivalată cu democraţia"***[40];
Keough, T. (2001)	„celebrarea adevărurilor subiective, definite de experienţe şi este extaziată în faţa pierderii autorităţii absolute"***;
Grogan, M., Simmons, J. (2007)	„în majoritatea teoriilor postmoderne, limbajul, subiectivitatea şi sensul sunt centrale" ****.

Sursa: Sinteză realizată de autori

* Hardy, C., Palmer, I. (1999). „Pedagogical practice and postmodernist ideas". *Journal of Management Education* 23, (4), pp. 377-395.

** Sackney, L., Mitchell, C. (2001). „Postmodern expressions of educational leadership". În Leithwood, K. (ed). *The Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Dordrecht: Kluwer, p. 13.

*** Starratt, R. J. (2001). „Democratic leadership theory in late modernity: an oxymoron or ironic possibility?". *International Journal of Leadership in Education*, 4(4), p. 348.

**** Keough, T. (2001). „*Postmodern Leadership and the Policy Lexicon: From Theory, Proxy to Practice*". Disponibil on-line la: http://www.cesc-csce.ca/pceradocs/2001/papers/01Keough_Tobin_e.pdf, accesat în 10.04.2016.

***** Grogan, M., Simmons, J. (2007). „Taking a critical stance in research". În Briggs, A., Coleman, M. (eds). *Research Methods in Educational Leadership and Management*. Londra, Sage, 39.

Modelul de leadership postmodern vizează cu preponderenţă convingerile membrilor organizaţiei, care au propriile ţinte şi pe care intenţionează să le realizeze în cadrul şcolii. Deşi profesorii sunt conştienţi de obiectivele şcolii în care funcţionează,

[37] Cristea, S. (1998). *Dicţionar de termeni pedagogici*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, p. 453.
[38] Bush, T. (2015). - *op. cit*., 158.
[39] Heck, R. & Hallinger, P. (2009). „Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement". *American Educational Research Journal*, 46, pp. 626-658.
[40] Starratt, R. J. (2001). „Democratic leadership theory in late modernity: an oxymoron or ironic possibility?". *International Journal of Leadership in Education*, 4(4), p. 348.

„obiectivarea se juxtapune adesea retoricii vizionare aşteptată în prezent de la liderii de şcoli”[41], viziunea fiind exprimată ca proprietate a şcolii şi nu a liderului. Liderul, dar şi membrii organizaţiei, atribuie sensuri diferitelor evenimente educaţionale. Cadrele didactice îşi asumă responabilităţi suplimentare, întrucât modelul favorizează dinamismul şi proactivitatea oamenilor şcolii.

3.3.8. LEADERSHIPUL EMOȚIONAL

Inteligenţa emoţională (EQ) a devenit domeniu de studiu de cercetare academică în jurul unor problematici precum: impactul EQ asupra leadershipului[42], rolul EQ în cariera conducătorilor[43] şi efectul pozitiv al EQ asupra implicării la locul de muncă[44].

Studiile realizate[45] subliniază importanţa componentelor neintelectuale alături de cele intelectuale în definirea personalităţii, cu referire la trăsăturile afective, sociale şi personale ale unui individ.

Teoria asociaţiilor mentale[46] descrie inteligenţa socială şi abilitatea de a înţelege oamenii, acest tip de inteligenţă acţionând în gestionarea legăturilor umane. Inovând metode ştiintifice de măsurare a trăsăturilor individuale, autorul teoriei a dorit să revoluţioneze educaţia.

Înzestrarea fundamentală a unei persoane, prin competenţele personale (concentrare mentală, exprimarea diferitelor sentimente, raţionamente de nivel superior) şi prin competenţele interpersonale (comunicare verbală/ nonverbală, discernerea intenţiilor mai puţin vizibile ale altora, empatie şi crearea sinergiei) a fost detaliată în Teoria Inteligenţelor Multiple[47].

O altă cercetare a stabilit legături între facultăţile cognitive, emoţii şi luarea de decizii, autorii demonstrând că absenţa emoţiilor împiedică omul să fie raţional[48]. În

---

[41] Hoyle, E., Wallace, M. (2005). *Educational Leadership: Ambiguity, Professionals and Managerialism.* Londra: Sage, p. 12.

[42] George. J. M. (2000). „Emotions and leadership: The role of emotional intelligence”. *Human Relations*, 53(8), pp. 1027-1055.

[43] Lyons, J. B., Scheneider, T. R. (2005). „The influence of emotional intelligence on performance”. *Personality and Individual Differences,* 39, pp. 693-703.

[44] Rozell, E., Pettijohn, C., Parker, R. (2006). „Emotional intelligence and dispositional affectivity as predictors of performance in sales people”. *Journal of Marketing Theory and Practice*, pp.113-124.

[45] David Wechsler (născut în 1896 în satul Lespezi, judeţul Iaşi) a dezvoltat Scala de inteligenţe *Wechsler Adult Intelligence Scale.*

[46] Edward Lee Thorndike (1874 – 1949) - specialist în psihologia educaţională. Fondator al teoriei conexioniste, el a explicat că sistemul nervos central este baza comportamentelor, iar învăţarea are loc atunci când s-au format în creier legături între neuroni, scopul educaţiei fiind de a facilita formarea de conexiuni dorite pentru acumularea de cunoştinţe şi deprinderi.

[47] Teoria a fost dezvoltată de Howard *Gardner* (n.1943), psiholog care activează în domeniul psihologiei stadiale.

[48] Damasio, A. R. (1995). *Descartes' Error, Emotion, Reason, And The Humain Brain*. NY: Avon Books, pp. 127-165. Disponibil on-line la: https://bdgrdemocracy.files.wordpress.com/2014/04/descartes-error_antonio-damasio.pdf, accesat în15.03.2016.

organizaţii, leadershipul se manifestă prin următoarele **competenţe**: comunicare, raportare la diversitate, etică şi interculturalitate. Autorul a identificat prezenţa graduală a emoţiilor, în fiecare dintre aceste competenţe şi a precizat rolul emoţiilor în memoria episodică, semantică şi procedurală.

Este deosebit de interesant aspectul legat de memoria emoţională a liderului care poate facilita codificări şi rememorări dar şi patologii legate de emoţii (memoria traumatică, apatia, inhibiţia). Pentru a face faţă provocărilor acestui nou mileniu şi lumii aflate într-un flux de schimbare rapidă, rolul profesorului de astăzi nu mai este doar de transmiţător de cunoaştere.

Leadershipul emoţional implică abilitatea liderului de a inspira şi de a influenţa gândirea, atitudinea şi comportamentul membrilor organizaţiei.

Modelul **leadershipului emoţional** indică reconsiderări în abordarea unor aspecte precum satisfacţia membrilor organizaţiei sau factorii care determină colaborarea şi comunicarea pozitivă.

Competenţele inteligenţei emoţionale sunt abilităţi învăţate, fiecare având o contribuţie unică la rezonanţa generată de lider în organizaţia şcolară.

Liderii eficienţi juxtapun atributele personale rolului formal/ informal şi angrenează propriile valori în activităţile organizaţionale.

Cunoaşterea şi descifrarea tărâmului de sentimente şi a obiceiurilor emoţionale îl vor ajuta pe lider să îşi stăpânească impulsurile demoralizatoare în cadrul organizaţiei.

Morand, pornind de la conceptualizarea lui Mayer şi Salovey, identifică gradele de maturitate emoţională ale persoanelor cu funcţii de conducere interogate (tabelul 3.11):

Tabelul 3.11.

Maturitatea emoţională a liderilor formali

Inteligenţă emoţională	Maturitate emoţională
• exprimarea emoţiei pentru sine;	• perceperea propriei emoţii;
• reglarea emoţiei pentru sine;	• evaluarea propriei înţelegeri a emoţiilor;
• utilizarea emoţiei pentru sine;	• trezirea voluntară a emoţiilor;
• evaluarea emoţiilor celorlalţi;	• reperarea emoţiei altuia şi luarea în considerare a emoţiei altuia;
• reglarea emoţiei celorlalţi;	• luare în considerare a emoţiei celorlalţi;
• utilizarea emoţiei celorlalţi;	• exploatarea şi valorificarea competenţelor emoţionale ale membrilor;

Sursa: Adaptare după Morand, D. A. (2001). „The Emotional Intelligence Of Managers: Assessing The Construct Validity Of A Nonverbal Measure Of People Skills". *Journal Of Business And Psychology,* Vol. 16(1).

Goleman, D. implementează conceptul de inteligenţă emoţională în procesul de leadership[49] şi demonstrează în studiul său că performanţa se bazează pe funcţionarea inteligenţei emoţionale. Conceptul EQ expune iniţial cinci componente: conştientizarea, autocontrolul, motivaţia, empatia şi abilitatea socială.

[49] Goleman, D. (1998). „What makes a leader?". *Harvard Business Review*, 76(6), pp. 93-100.

Autorul explică faptul că, sub efectul presiunii, principalul pericol pentru lider constă în ruperea de membrii organizației. Liderul intră atunci în ciclul sacrificiului și acumulează tot mai multe responsabilități. El devine mai exigent cu ceilalți și încetează să mai fie în rezonanță cu emoțiile sale.

Un alt studiu[50] menționează că performanțele organizaționale, ca rezultat al schimbării, pot fi obținute prin următoarele **variabile**: autocunoaștere, autogestionare, conștiință socială și managementul relațiilor, structurate pe două axe: prima axă referitoare la sine și la celălalt, a doua axă, fiind referitoare la conștiință (cunoașterea a ceea ce se produce la nivel emoțional și gestionarea acestor evenimente).

Axele determină patru cadrane care includ 18 competențe emoționale (competențele marcate cu* sunt dezvoltate de sine stătător, în mod specific).

Modelul teoretic demonstrează interacțiunile între competențe (tabelul 3.12):

Tabelul 3.12.

Competențele inteligenței emoționale

	Sine însuși	Alte persoane
Conștiință	CONȘTIINȚA DE SINE 1.Cunoaștere de sine (*) 2.Auto-apreciere corectă (*) 3.Încredere în sine (*)	CONSTIINȚA SOCIALĂ 10.Empatie 11.Înțelegerea organizațiilor 12.Grija pentru satisfacerea membrilor organizației
Management	MANAGEMENTUL DE SINE 4.Stăpânire de sine emoțională (*) 5.Adaptabilitate 6.Inițiativă 7.Transparență 8.Dorință de realizare 9.Optimism	COMPETENȚE SOCIALE 13.Dezvoltarea celorlalți 14.Catalizator de schimbare 15.Gestionarea conflictelor 16.Carisma 17.Influență 18.Activități comune și colaborare

Sursa: http://www.danielgoleman.info/topics/leadership/ , accesat în data 04.05.2017

Teoria inteligenței emoționale în leadership explică faptul că toate competențele sunt utile în cooperarea dintre lider și membrii organizației, în efectuarea corectă a sarcinilor organizaționale și în crearea unei atmosfere de lucru favorabile. Inteligența emoțională nu este genetică, ci se dezvoltă pe măsură ce individul se maturizează, se automotivează și relaționează pozitiv. Forța lăuntrică a liderului și competența acestuia de a crea un climat favorabil relațiilor interumane determină gradul în care vor funcționa toate aspectele organizaționale. Departe de a fi un efect incidental, leadershipul emoțional conduce spre înțelegerea rapidă a situațiilor confuze ivite în organizații[51].

[50] Goleman, D., McKee, A., Boyatzis, R. (2007). *Inteligența emoțională în leadership*. București: Curtea Veche, pp. 188-229.

[51] Muraru (Pahome), D., Pătrașcu (Suditu), E. (2017). „Emotional Intelligence In School Leadership". Adeverință pentru publicare în revista *Strategii manageriale*, 1/2018.

Un alt studiu[52] propune analiza modului în care emoţiile pozitive ale unui lider activează reţelele neuronale ale colaboratorilor, ca formă de **inteligenţă socială**. Inteligenţa socială a liderului vizează un ansamblu de competenţe: empatie, ascultare, atenţie organizaţională, influenţă, dezvoltarea celorlalţi, inspiraţie şi muncă în echipă.

În calitate de susţinători ai leadershipului emoţional, aducem astfel argumente cu privire la ceea ce reprezintă o organizaţie eficace şi eficientă, liderul şi membrii atribuind sensuri evenimentelor organizaţionale, modelul leadershipului emoţional fiind valid atât în examinarea competenţelor personale ale liderului cât şi în studiul relaţiilor umane din organizaţii.

De asemenea, considerăm că este legitimă evaluarea competenţelor emoţionale ale liderului formal ca indicator profesional.

3.3.9. LEADERSHIPUL CIRCUMSTANȚIAL

Toate comunităţile umane, fie ele economice, religioase, militare, sportive sau şcolare au în ierarhia lor un **lider**, un responsabil, un conducător, un şef care joacă un rol important în organizarea, coordonarea şi controlul unor activităţi specifice.

Modelul leadershipului circumstanţial propune adaptarea stilurilor de leadership la situaţiile specifice/circumstanţele din organizaţia şcolară, procesul de leadership fiind modelat de contextul organizaţional. Se impune diagnoza corectă a problemelor şi adoptarea unei soluţii optime, întrucât liderul se poate confrunta cu următoarele **tipuri de ambiguităţi**[53]: ambiguitatea scopului, ambiguitatea puterii, ambiguitatea experienţei şi a succesului.

„*Ambiguitate sau raţionalitate?*" – s-a întrebat, retoric, concluziv, autorul Bush, T.

„*Importanţa acordată imprevizibilităţii organizaţiilor este o replică semnificativă la ideea că problemele pot fi rezolvate printr-un proces raţional. Ideea că liderii optează pentru cele mai bune soluţii dintr-o gamă de alternative depinde în mod critic de abilitatea acestora de a prevedea consecinţele unei anumite acţiuni. (...) În realitate însă, instituţiile de educaţie operează într-un amestec de procese raţionale şi ambigue. Cu cât sunt mai imprevizibile mediul intern şi extern, cu atât mai aplicabilă este metafora ambiguităţii.*"[54]

În toate şcolile din sistemul de învăţământ preuniversitar, structura personalului implică niveluri sociale şi profesionale distincte (cadre didactice din profilul real şi din profilul uman, profesori pentru disciplinele practice, psihologi şcolari cât şi personal auxiliar- profesionişti din diverse ramuri administrative).

---

[52] Goleman, D. & Boyatzis, R. (2008), „Social Intelligence and the Biology of Leadership", *Harvard Business Review*. Disponibil on-line la: *https://pdfs.semanticscholar.org/94a8/b39a31df3b4cdd2a6e4e65db46bad62282b4.pdf*, accesat în 14.07.2016.

[53] Cohen, M. D., March, J. G. (1986). *Leadership and Ambiguiy: The American College President*. Boston, MA: Harvard Bussines School Press, pp.195-203.

[54] Bush, T. (2015). - *op. cit*., 187-188.

3.3.10. LEADERSHIPUL MORAL

Leadershipul este o călătorie pe termen lung care necesită, de obicei, răbdarea şi toleranţa celor responsabili, cea mai semnificativă contribuţie fiind protejarea şi sprijinul actorilor sociali în procesul de schimbare organizaţională. Ghidarea organizaţiei spre viitor nu este uşoară şi nu sunt „hărţi" pentru a direcţiona membrii organizaţiei[55].

Leadershipul moral include concepte normative şi simbolice şi se concentrează în principal pe convingerile etice ale liderului educaţional.

Autoritatea liderului derivă din afirmaţii justificate despre ceea ce consideră corect sau bine[56]. Liderul trebuie să fie în stare să ghideze organizaţia pe acest teren necunoscut, având o imagine clară a viitorului, o viziune care să ghideze activitatea, să promoveze gândirea sistemică şi care să creeze modele mentale[57], astfel încât să poată influenţa membrii organizaţiei.

Pentru a avea succes, liderul trebuie să înveţe două lecţii de bază: oamenii sunt personalităţi complexe şi oamenii răspund diferit la atât la succes cât şi la eşec.

Membrii organizaţiei trebuie să înţeleagă şi să accepte natura leadershipului dar şi efectele sale. Fiecare membru al organizaţiei, primind tacit sau în mod deschis anumite responsabilităţi, determină conturarea unui cadru dinamic de leadership.

Modelul este valoros în demersul de analiză al organizaţiilor şcolare şi este în concordanţă cu ideea evocată de nenumărate ori, potrivit căreia, cadrele didactice trebuie să simtă că deţin schimbarea. Leadershipul moral înglobează teoria conform căreia valorile, atitudinile şi comportamentele liderilor sunt capabile de a optimiza schimbările organizaţionale prin motivarea intrinsecă a celor ce îl urmează pe lider[58].

Mecanismele de control se referă la autocontrol şi necesită numeroase fluxuri de comunicare numite comunităţi de practică. De aici, datoria liderului educaţional de a comunica cu sinele propriu, încât să aibă o conduită adecvată care să optimizeze relaţiile cu membrii organizaţiei.

3.3.11. TEORII ACTUALE ÎN DOMENIUL LEADERSHIPULUI EDUCAȚIONAL

Dezvoltarea procesului de leadership educaţional este determinată de următorii factori: medii organizaţionale complexe (cadre didactice cu multiple competenţe), internaţionalizarea organizaţiilor (regulamente de organizare şi de funcţionare compatibile), rezolvarea de la distanţă a problemelor (graţie tehnologiilor

[55] Pahome, D. (2017). *Aspecte esențiale ale parteneriatului școală-familie*, Brăila: Sfântul Ierarh Nicolae, p.32.
[56] Leithwood, K., Jantzi, D., Steinbach, R. (1999). - *op.cit.*, p. 10.
[57] Hattie, J. (2014). *Învățarea vizibilă. Ghid pentru profesori.* București: Trei, pp. 305-307.
[58] Voynnet-Fourboul, C. (2011). „La spiritualité des dirigeants en situation de passage de leadership", *Management & Avenir*, 48, pp.202-220.

informaţionale şi comunicaţionale), externalizarea funcţiilor (crearea valorii organizaţionale fundamentate pe parteneriate durabile, externe mediului organizaţional) şi descentralizarea activităţilor (supleţea organizaţiilor în identificarea unor soluţii adecvate nevoilor de schimbare).

Leadershipul spiritual[59] solicită un nivel înalt de încredere în capacitatea membrilor de a rezolva problemele colective şi de a lua decizii în interesul organizaţiei. Rolurile şi funcţiile sunt însuşite de către diferiţi membri, în funcţie de misiunile lor. Liderul spiritual valorizează *smerenia*, cultivă *conştiinţa de sine* şi dovedeşte *capacităţi psihologice pozitive*.

În prezent, o nouă teorie îmbogăţeşte literatura de specialitate: **grupul nodal de învăţare**[60]. Schimbarea în organizaţii nu se mai poate realiza prin deciziile unui *super-director,* pentru optimizarea procesului de schimbare construindu-se o nouă cultură, a cărei inimă este reprezentată de membrii organizaţiei.

Înscriindu-se în curentul schimbării organizaţionale, **leadershipul de tranziţie**[61] indică importanţa evoluţiei liderului în:

- *tranziţia de rol* (asumarea responsabilităţii pentru *performanţa organizaţiei*);
- *tranziţia ofertei* (schimbările de direcţie);
- *tranziţia personală* (gestionarea relaţiilor cu ierarhia şi gestionarea stresului).

În cadrul organizaţiilor şcolare, din ce în ce mai multe cadre didactice, aflate între limita organizaţională şi limita pedagogică, doresc să îşi dezvolte competenţele de lideri, referenţialul acestor competenţe fiind corelat cu programele de formare continuă.

Raţiunile sunt multiple: nevoia de a da sens acţiunilor comune din organizaţiile şcolare, funcţionarea transversală a organizaţiilor, precum şi modificarea raporturilor ce vizează autoritatea asupra noilor generaţii.

Principala provocare a liderului constă în a gestiona mai multe activităţi în domenii diferite (sunt solicitate competenţe de sinteză) şi capacitatea de a-şi imagina strategii inovatoare. Pentru a obţine o putere sporită, liderul acordă atenţie maximă conştiinţei de sine, competenţă care orientează personalitatea individuală spre poziţii influente şi de putere. Esenţa succesului constă în priceperi dovedite, iar profesorii-lideri privesc în urmă şi văd ce au învăţat, aplicat şi exploatat. Privesc, de asemenea, în jur pentru a observa ce au de preluat, de adaptat sau ameliorat. O idee bună devine măreaţă dacă o prind „din zbor" şi o prezintă la momentul oportun.

Împărtăşindu-şi expertiza, liderul poate oferi sprijin peer-to-peer cadrelor didactice din propria organizaţie dar şi colegilor din alte şcoli.

---

[59] Idem.
[60] Senge, P. et al. (2016). *Şcoli care învaţă. A cincea disciplină aplicată în educaţie*. Bucureşti: Trei, pp. 470-481.
[61] Charan, R., Drotter, S., Noel, J. (2011). *The Leadership Pipeline: How to Build the Leadership Powered Company* (2nd Edition). Jossey-Bass, pp.15-36.

În vederea unei bune funcţionări a organizaţiei şcolare, liderul trebuie să stăpânească un vast repertoriu de tehnici de leadership care să armonizeze activităţile eterogene şi să asigure un cadru propice interacţiunilor dintre membrii organizaţiei. De altfel, mediul mediul intern al unei organizaţii se compune dintr-o paletă largă de elemente apropiate sau îndepartate de activitatea liderului, care pe termen scurt sau lung, se pot concretiza în ameninţări sau în oportunităţi.

Principalele limite ale acestei abordări sunt: *dificultatea de a delega, managementul neperformant (feedback neconstant, obiective neînţelese), membri neangajaţi, concentrarea pe un singur obiectiv sau pe un singur aspect al muncii, incapacitatea liderului de a recruta profiluri diversificate.*

În urma prezentării modelelor teoretice, considerăm că **leadershipul educaţional** oferă perspective valide şi abordări complementare în înţelegerea sistemică deschisă a organizaţiilor şcolare (**Anexa 6.** *Privire sintetică asupra modelelor de leadership educațional*).

3.4. STILURILE DE LEADERSHIP EDUCAȚIONAL – CATALIZATORI AI SCHIMBĂRII ÎN ORGANIZAȚIILE ȘCOLARE

În secolul al XXI-lea, dat fiind contextul de criză educaţională, de concurenţă puternică şi de incertitudine crescândă, organizaţiile şcolare au nevoie de lideri formali şi informali la toate nivelurile.

Societatea actuală solicită cadre didactice cu calităţi pedagogice noi, de lideri[62].

Sub influenţa personalităţii liderului (caracter, valori, competenţe) asupra membrilor organizaţiei (valori şi coeziune), într-un anumit context (etapa de viaţă a organizaţiei, mediul socio-economic), se formează **stilul de leadership**.

Stilul este definit ca fiind „ansamblul particularităţilor de manifestare ale unui individ”[63] şi reprezintă „un comportament distinctiv, o metodă particulară de a acţiona”[64].

Prin stil, în general, se înţelege modalitatea de manifestare a unei persoane: specificitatea relaţiilor, exprimare, ţinută vestimentară; în sens restrictiv, stilul surprinde atitudinea, conduita, distincţia şi originalitatea unei persoane.

Fiind o variabilă psihosociologică complexă, determinată de competenţele liderului, de particularităţile membrilor organizaţiei dar şi de contextul existent, vom insera câteva definiţii (tabelul 3.13):

---

[62] Liderii conduc formal instituţia sau au un statut conferit de ceilalţi membri ai colectivului didactic dar şi de respectul şi admiraţia comunităţii.

[63] Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan” (2016). *Dicționarul explicativ al limbii române*, București: Univers Enciclopedic Gold.

[64] Nicolae, M. (2013). *Arta și știința leadershipului*. București: Tritonic, pag. 33.

Tabelul 3.13.

Definiţii ale stilurilor de leadership

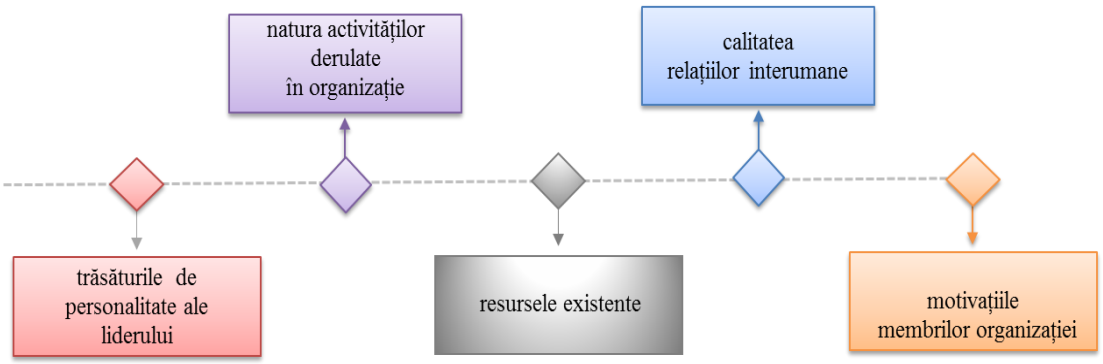
Autori	Definiţiile propuse
Dumitrescu, M.	„totalitatea particularităţilor de comportare ale unei persoane”;
Pantelimon, G.	„procese care fac legătura între componentele sociale şi psihologice ale conducerii”;
Zamfir, C.	„repertoriu de metode de a acţiona asupra oamenilor”;
Cornescu, V.	„felul în care un conducător îşi exercită funcţia”;
Zlate, M.	„modul concret de a juca un rol”;
Sintion, F.	„modalitatea tipică de comportament al liderului faţă de membrii grupului”.

Sursa: Arădăvoaice, Ghe. (2008). *Stilul de conducere al liderului. Determinări. Tipologii. Imperative*. Filipeştii de Târg: Antet, pp. 11-12.

În esenţă, stilul de leadership reprezintă un complex de pârghii de acţiune folosite diferenţiat de către lider.

Imperativele stilului de leadership vizează: respectul şi încrederea în membrii organizaţiei, profesionalismul autentic (criteriu fundamental al valorii oamenilor), respectarea legii, dezvoltarea comportamentelor etice, realism în luarea deciziilor, stabilirea judicioasă a priorităţilor, atribuirea de roluri adecvate în structurile transversale, lucrul în echipă, conduită echilibrată şi controlul exigent al activităţilor desfăşurate de membrii organizaţiei.

Stilul de leadership este relevat de următorii **factorii determinanţi** (figura 3.3):



Sursa: Sinteză realizată de autori

Figura 3.3. Factorii determinanţi ai stilului de leadership

Exercitând influenţe benefice sau contraproductive asupra relaţiilor dintre membrii organizaţiei, asupra motivării, coeziunii şi gradului de valorificare a competenţelor, stilurile de leadership variază după personalitatea liderului, educaţia, vârsta şi aşteptările membrilor organizaţiei, dificultatea sarcinilor şi alţi factori situaţionali.

Crestomaţia stilurilor de leadership indică raportarea liderului la valorile organizaţiei:

- autorii Blake, R. şi Mouton, J. (1960) au menţionat faptul că nu există un stil de leadership aplicabil pentru toate situaţiile organizaţionale şi au identificat cinci stiluri distincte: stilul asertiv (liderul doreşte obţinerea unor rezultate ambiţioase), stilul nouă ne pasă (accentuarea dezvoltării relaţiilor umane), stilul pasiv (atitudine nepăsătoare faţă de obiectivele organizaţiei), stilul administrativ (liderul este preocupat de rezultatele muncii şi de nevoile membrilor) şi stilul motivant (interes egal pentru cerinţele oamenilor şi îndeplinirea sarcinilor);
- ulterior, în anul 1964, autorii menţionaţi mai sus, au definit tipurile de stil, în raport cu atitudinea liderului faţă de problemele membrilor organizaţiei: interes puternic pentru activitate/interes slab pentru problemele umane; interes puternic pentru oameni/ interes slab pentru activitate; interes slab pentru problemele umane/interes slab pentru activitate; interes moderat pentru oameni/ interes moderat pentru activitate şi interes puternic pentru oameni/ interes puternic pentru activitate.
- Teoria normativă a luării deciziilor, prin Modelul Vroom-Yetton (1988) indică în problemele situaţionale un continuum de stiluri: autocrat, consultativ şi participativ.

Liderul trebuie să fie preocupat ca prin stilul ce-l promovează să genereze şi să menţină în organizaţie un climat psiho-social favorabil schimbării şi, deopotrivă, afirmării sociale a membrilor organizaţiei, deoarece ambianţa pozitivă stimulează, mobilizează la muncă şi inventivitate, înrăureşte starea de spirit a tuturor, comunicarea decurge fluent, întrajutorarea se manifestă curent, satisfacţiile sunt trăite ca atare, fără incertitudini, temeri, pasivitate sau conflicte inutile.

Teoria inteligenţei emoţionale în leadership precizează că în contexte similare, liderii care jonglează cu diferite stiluri cu impact emoţional pozitiv, creează rezonanţă[65] în organizaţie şi obţin rezultate spectaculoase (tabelul 3.14):

[65] *Rezonanța*, ca analog uman al vibrației, sincronizează lungimile de unde emoționale dintre membrii organizației și energia optimistă și entuziastă a liderului.

Tabelul 3.14.

Legătura cauzală dintre stilurile de leadership şi rezultatele obţinute în generarea rezonanţei în organizaţii

Stiluri de leadership	Cum creează rezonanţă	Impactul asupra climatului organizaţional	Este recomandat...
vizionar	**liderul motivează** membrii organizaţiei să realizeze acţiuni comune;	extrem de pozitiv	când schimbările reclamă o nouă viziune;
sfătuitor	**liderul realizează** legături între dorinţele unui membru şi obiectivele organizaţiei;	foarte pozitiv	când un membru al organizaţiei are nevoie de sprijin pentru a-şi depăşi performanţele şi pentru formarea de abilităţi pe termen lung;
colegial	**liderul creează armonie**, apropiind membrii organizaţiei;	pozitiv	când este nevoie de întărirea relaţiilor între membrii organizaţiei şi pentru a oferi motivaţii în mentele tensionate;
democratic	**liderul valorizează eforturile membrilor** şi le câştigă devotamentul;	pozitiv	când trebuie să se ajungă la un consens sau când membrii organizaţiei trebuie să depună eforturi importante;
promotor	**liderul propune obiective avangardiste;**	adesea negativ	pentru a se obţine rezultate calitative din partea membrilor organizaţiei;
dominator	**liderul oferă direcţii sigure în contexte date;**	negativ	în situaţii de criză sau pentru a genera schimbări organizaţionale.

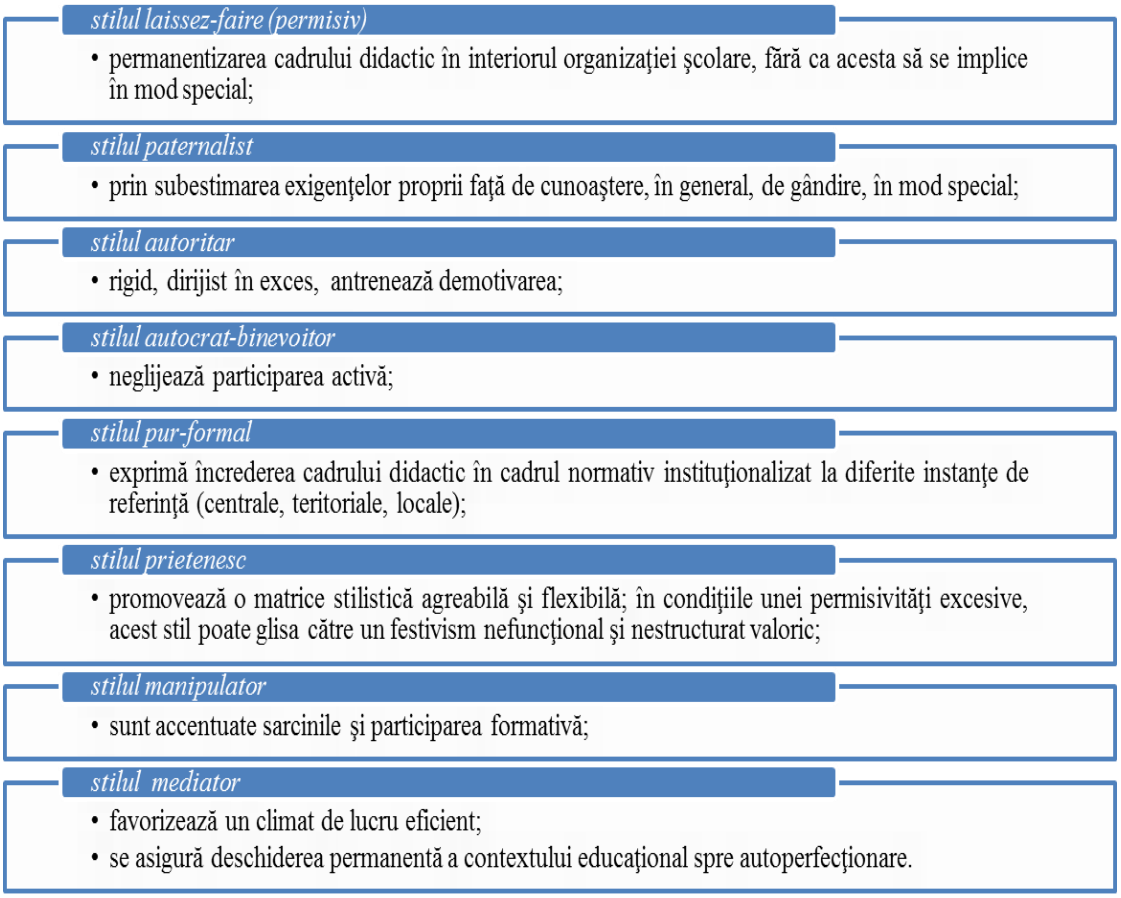
Sursa: Goleman, D., McKee, A., Boyatzis, R. (2007). – *op. cit.,* pp. 82-83.

În urma studiului asupra stilurilor de leadership, considerăm că liderii combină subtil cele şase stiluri de leadership, în funcţie de contextul concret din organizaţie.

Sinteza este inovatoare prin identificarea competenţelor şi a legăturii cauzale dintre fiecare stil de leadership şi rezultatele obţinute.

Matricea stilistică a activităţilor pe care profesorii-lideri le desfăşoară, reflectă relaţia dintre leadership şi pedagogie, prin împletirea unor variabile.

Combinaţiile indică opt stiluri de leadership educaţional (figura 3.4):


stilul laissez-faire (permisiv)
• permanentizarea cadrului didactic în interiorul organizaţiei şcolare, fără ca acesta să se implice în mod special;
stilul paternalist
• prin subestimarea exigenţelor proprii faţă de cunoaştere, în general, de gândire, în mod special;
stilul autoritar
• rigid, dirijist în exces, antrenează demotivarea;
stilul autocrat-binevoitor
• neglijează participarea activă;
stilul pur-formal
• exprimă încrederea cadrului didactic în cadrul normativ instituţionalizat la diferite instanţe de referinţă (centrale, teritoriale, locale);
stilul prietenesc
• promovează o matrice stilistică agreabilă şi flexibilă; în condiţiile unei permisivităţi excesive, acest stil poate glisa către un festivism nefuncţional şi nestructurat valoric;
stilul manipulator
• sunt accentuate sarcinile şi participarea formativă;
stilul mediator
• favorizează un climat de lucru eficient;
• se asigură deschiderea permanentă a contextului educaţional spre autoperfecţionare.

Sursa: Adaptare după Cristea, S. (1998). - *op. cit,* p.177.

Figura 3.4. Stilul profesorului lider

Fiecare stil de leadership poate fi evaluat prin utilizarea unor indicatori operaţionali, printre care se înscriu: ansamblul performanţelor obţinute de membrii organizaţiei, legalitatea tehnicilor utilizate în realizarea obiectivelor propuse, gradul de motivare al membrilor organizaţiei, modalităţile de comunicare internă, relaţiile socio-afective şi coeziunea, membrilor organizaţiei.

Astfel, prin aprecieri riguroase, identificăm eficienţa stilului de leadership[66].

Considerăm că esenţa leadershipului eficient constă în anticiparea viitorului şi priceprea liderului de a produce şi optimiza schimbarea, prin încurajarea iniţiativelor celor care îşi asumă riscurile schimbării.

[66] *Eficienţa calităţii stilurilor de leadership* este determinată de competenţele şi personalitatea liderului, interesele membrilor organizaţiei, realismul obiectivelor propuse, asumarea responsabilităţilor, comunicare internă optimă, recunoaşterea meritelor fiecărui membru şi stabilirea unor relaţii bazate pe încredere reciprocă şi fluctuaţia personalului didactic.

3.5. CADRUL DE EXERCITARE AL LEADERSHIPULUI EDUCAȚIONAL: ORGANIZAȚIILE ȘCOLARE DIN SISTEMUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT PREUNIVERSITAR

În România, la scară socială, este delimitat **contextul** în care educaţia se realizează prin activităţi formale sau nonformale: **organizaţiile şcolare din sistemul de învăţământ preuniversitar**, sub acţiunea influenţelor de tip informal, determinate de factori obiectivi (resurse impuse social) şi de factori subiectivi (stiluri de leadership şi etosul comunităţii).

Sistemul de învăţământ este definit astfel (tabelul 3.15):

Tabelul 3.15.

Definiţii ale sistemului de învăţământ

Autori	Definiţiile sistemului de învăţământ
Cristea, S. (2017)	„cadrul în care se realizează educaţia prin influenţe exercitate continuu”*;
Nicola, I. (2003)	„sistem deschis, cu particularităţi proprii”**;
Bontaş, I. (2008)	„ansamblul instituţiilor de toate gradele şi formele, care funcţionează în baza unor principii educaţionale cu caracter organizatoric”***.

Sinteză realizată de autori

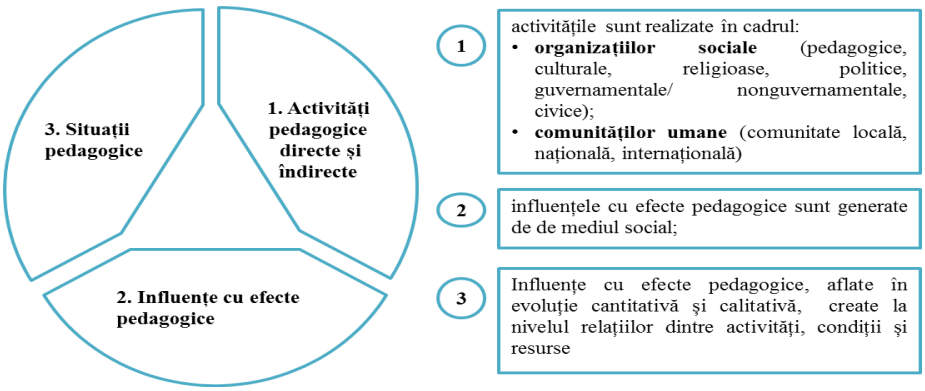
* Cristea, S. (2017). *Sistemul de educație/ învățământ.* București: Didactica Publishing House, p. 5.

** Nicola, I. (2003). *Tratat de pedagogie școlară.* București: Aramis Print S.R.L., p.571.

*** Bontaș, I. (2008). *Tratat de pedagogie*. București: ALL, p.278.

Sfera de reprezentare a sistemului de învăţământ este fixată *static*, în context macrostructural (niveluri şi trepte ierarhice) şi *dinamic,* în context microstructural (activităţi desfăşurate în situaţii concrete).

Sfera de referinţă se extinde la scara întregii societăţi, prin intermediul activităţilor, al influenţelor cu efecte pedagogice şi prin situaţiile pedagogice (figura 3.5):

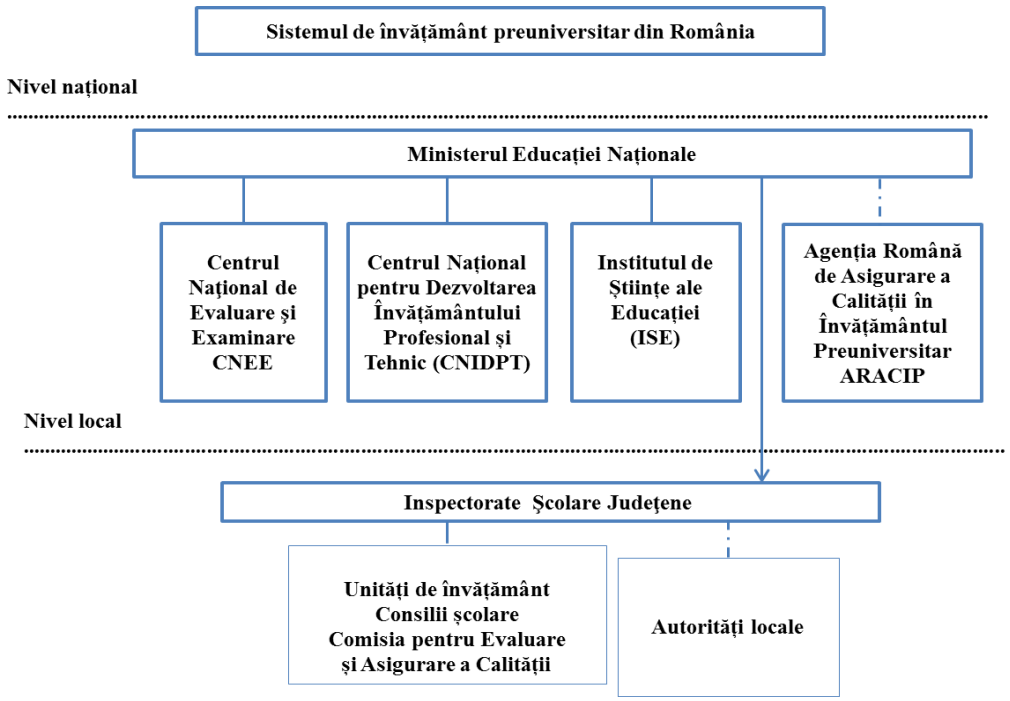

3. Situații pedagogice
1. Activități pedagogice directe și indirecte
2. Influențe cu efecte pedagogice
1
activitățile sunt realizate în cadrul:
• organizațiilor sociale (pedagogice, culturale, religioase, politice, guvernamentale/ nonguvernamentale, civice);
• comunităților umane (comunitate locală, națională, internațională)
2
influențele cu efecte pedagogice sunt generate de de mediul social;
3
Influențe cu efecte pedagogice, aflate în evoluție cantitativă și calitativă, create la nivelul relațiilor dintre activități, condiții și resurse

Sursa: Adaptare după Cristea, S. (2017). - *op. cit.*, p. 15.

Figura 3.5. Sfera de referinţă a sistemului de învăţământ preuniversitar

Ca particularitate de administrare, sistemul de învăţământ din România este centralizat**,** atât în plan vertical cât şi în plan orizontal, responsabilităţile legate de strategii şi politici educaţionale fiind concentrate la nivelul Ministerului Educaţiei Naţionale (MEN).

Expertiza tehnică este asigurată de: CNEE, CNIDPT, ISE (la nivel naţional, organisme afiliate şi subordonate ministerului), ARACIP (la nivel naţional, organism independent faţă de minister) şi IS (structuri subordonate ministerului), entităţi juridice care la nivel judeţean reprezintă MEN (figura 3.6):


Sistemul de învățământ preuniversitar din România
Nivel național
Ministerul Educației Naționale
Centrul Național de Evaluare și Examinare CNEE
Centrul Național pentru Dezvoltarea Învățământului Profesional și Tehnic (CNIDPT)
Institutul de Științe ale Educației (ISE)
Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Preuniversitar ARACIP
Nivel local
Inspectorate Școlare Județene
Unități de învățământ
Consilii școlare
Comisia pentru Evaluare și Asigurare a Calității
Autorități locale

Sursa: Kitchen, H. *et al.* (2017), *The Romanian education system.* Paris: OECD Publishing. DOI: https://doi.org/10.1787/9789264274051-5-en

Figura 3.6. Sistemul de învăţământ preuniversitar din România

Cele 42 de inspectorate şcolare sunt responsabile de implementarea politicilor educaţionale, de administrarea şcolilor şi de dezvoltarea profesională a cadrelor didactice.

Construit normativ[67], sistemul de învăţământ românesc stimulează valorificarea tuturor resurselor formative identificate în organizaţii specializate în educaţie formală (grădiniţe, şcoli, colegii, unităţi şcolare conexe), în organizaţii specializate în educaţie nonformală (centre de pregătire profesională), în organizaţii sociale (cu care şcoala

[67] Cristea, S. (2017). - *op. cit. p. 20.*

încheie parteneriate) dar şi la nivelul actorilor sociali (cu care şcoala stabileşte relaţii consensuale).

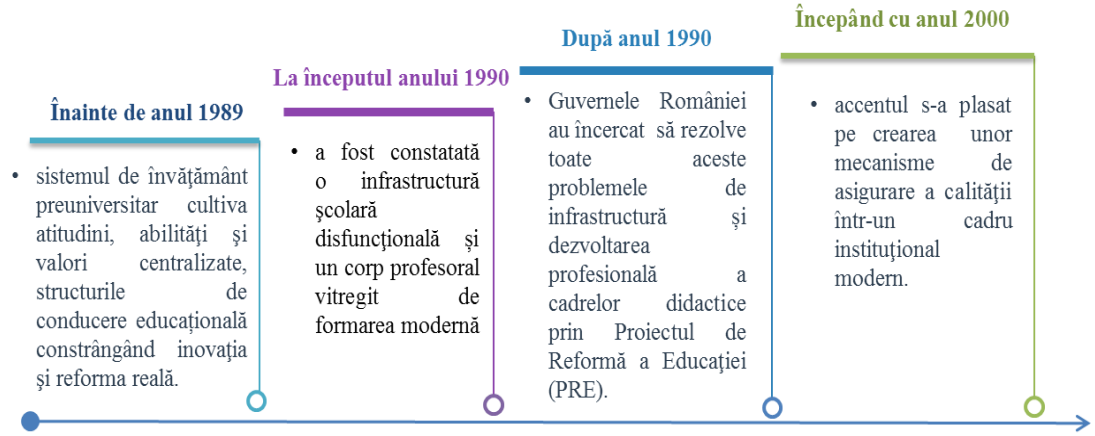
Sistemul de învăţământ este organizat conform politicilor educaţionale validate prin Legea învăţământului nr. 84/1995.

În prezent, prin Legea Educaţiei Naţionale Nr.1/2011, este definită misiunea socială şi pedagogică a sistemului de învăţământ, totodată, fiind reglementate funcţiile şi structurile sistemului, la următoarele niveluri: organizare, conducere, resurse.

Legat de particularităţile politicilor educaţionale, absenţa abordărilor corente în utilizarea datelor fiabile din sistem a dus la perpetuarea slabei înţelegeri a modului în care factorii contextuali influenţează procesul de schimbare.

Autonomia organizaţiilor şcolare este în continuare limitată, eforturile de sporire a autonomiei având de fapt, o consecinţă: responsabilizare uriaşă faţă de comunitatea locală[68].

Schimbările au fost determinate de legităţile interne din sistem dar şi de receptarea influenţelor din exteriorul sistemului (figura 3.7):


Înainte de anul 1989
• sistemul de învăţământ preuniversitar cultiva atitudini, abilităţi şi valori centralizate, structurile de conducere educaţională constrângând inovaţia şi reforma reală.
La începutul anului 1990
• a fost constatată o infrastructură şcolară disfuncţională şi un corp profesoral vitregit de formarea modernă
După anul 1990
• Guvernele României au încercat să rezolve toate aceste problemele de infrastructură şi dezvoltarea profesională a cadrelor didactice prin Proiectul de Reformă a Educaţiei (PRE).
Începând cu anul 2000
• accentul s-a plasat pe crearea unor mecanisme de asigurare a calităţii într-un cadru instituţional modern.

Sursa: Realizat de autori

Figura 3.7. Evoluţia schimbărilor înregistrate în sistemul de învăţământ

Calitatea educaţiei a solicitat o serie de politici care să permită personalului şcolii să colaboreze constructiv şi să contribuie la procesul de schimbare. În prezent, politicile educaţionale includ strategii elaborate în cadrul agendei Europa 2020 şi răspund provocărilor legate de formarea de competenţe. Astfel, prin graniţe deschise, şcolile au interacţionat cu mediul extern şi au dobândit proprietăţi calitative prin emergenţă[69].

[68] Kitchen, H., et al.,OCDE (2017). Reviews of Evaluation and Assessment in Education (Revizuiri ale evaluării şi estimării în domeniul educaţiei)). România 2017. http://dx.doi.org/10.1787/9789264274051-en

[69] Stegăroiu, I. Pahome, D., Suditu, E. (2017). „La modernisation du système d'enseignement pré-universitaire roumain". ***Revue Valaque d'Etudes Economiques***, 8(22), 1, pp. 39-45. Material disponibil on-line la: http://www.rvee.eu/images/2017/no1/4.%20rvee%20vol.8%2022%20no1_stegaroiu.pdf

În arhitectura sistemelor de învăţământ internaţionale, diferenţele sunt reflectate în măsura în care factorii de decizie politică sunt înclinaţi să sprijine liderii educaţionali în următoarele domenii cheie: stabilirea unor procese participative, reconceptualizarea interacţiunilor umane, asigurarea dezvoltării profesionale, asigurarea pregătirii şi susţinerii liderilor şcolari, introducerea unor procese educaţionale care să sprijine dezvoltarea cadrelor didactice şi asigurarea încrederii pentru a încuraja liderii şcolii să inoveze.

În plan european, Grupul de lucru ET 2020 a examinat o potenţială evoluţie a sistemelor educaţionale prin formarea liderilor educaţionali, şcolile fiind comunităţi de învăţare care operează la următoarele niveluri: individual, în echipe şi la nivel global[70].

Evoluţia sistemelor postmoderne se reflectă în structuri educaţionale avangardiste:

- şcoli duale, cu programe proiectate între şcoală şi agenţii economici (Germania);
- şcoli alternative care angajează responsabilitatea agenţilor sociali (Danemarca);
- centre de vacanţă care propun educaţia activă (Franţa).

Analizând sistemele de învăţământ din ţările menţionate mai sus, evidenţiem implicarea semnificativă a liderilor educaţionali[71] care colaborează cu organizaţiile sociale şi mass-media specializată în educaţie. Agenţii sociali externi, implicaţi în realizarea unor finalităţi pedagogice, pe baza unor relaţii consensuale sau contractuale, devin „autori ai educaţiei cu potenţial pedagogic real”[72], fiind integraţi în structuri care asigură optima funcţionare a organizaţiilor şcolare.

Modelele confirmă importanţa conceptului de **şcoală ca organizaţie socială,** definită ca fiind: „o grupare de oameni reuniţi pe baza unui regulament sau a unui statut în vederea desfăşurării unei activităţi în comun”[73].

Literatura pedagogică oferă următoarele definiţii (tabelul 3.16):

Tabelul 3.16.

Şcoala-conceptualizare

Autori	Definiţiile şcolii
Cristea, S. (2017)	„unitatea de bază a sistemului de învăţământ”*;
Neculau, A. (1998)	„ansamblu de structuri relativ stabile de roluri care au menirea de a conduce la satisfacerea anumitor nevoi ale indivizilor”**;
***	„un grup de oameni ale căror acţiuni converg către atingerea unor obiective generale şi specifice”***.

Sursa: Sinteză realizată de autori

[70] ET 2020. „Teachers and school leaders in schools as learning organisations”. Material disponibil on-line la: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/teachers-school-leaders-wg- 0917_en.pdf, accesat în 13. 04.2016.

[71] Pahome, D. (2017). „Reforma învăţământului - direcţii şi tendinţe”. *Revista QEDU -Eportofoliul cadrelor didactice*. Disponibil on-line la: http://www.qedu.ro/system/files/Reforma%20invatamantului%20%20directii%20si%20tendinte.pdf

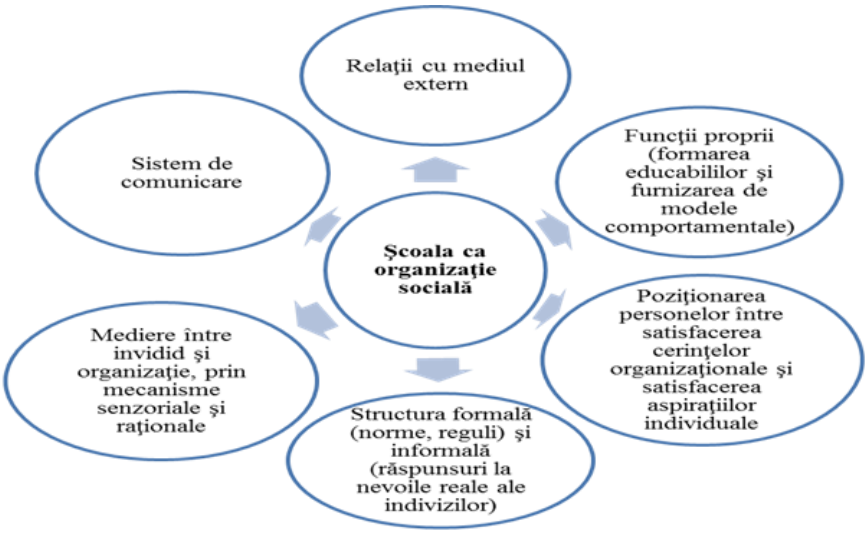
[72] Pourtois, J. P., Desmet, H. (1997). *L'éducation postmoderne.* Paris: Presses Universitaires de France, p. 305.

[73] ***(2002). *Noul dicţionar explicativ al limbii române.* Bucureşti: Editura Litera Internaţional.

* Cristea, S. (2017). - *op. cit.,* p. 34.
** Neculau, A. (1998). „Școala - Instituție sau/și organizație?". *Tribuna* învățământului, 442 - 444, p.11.
****Managementul activității unității de învățământ.* (2012). Suport de curs în cadrul Proiectului „Prevenirea corupției în educație prin informare, formare și responsabilizare" proiect cofinanțat din Fondul Social European, prin Programul Operațional *Dezvoltarea Capacității Administrative*, Cod SMIS 30342, material editat de Universitatea Titu Maiorescu, București, p. 71.

Din definițiile prezentate, observăm că **organizația școlară** reprezintă unitatea de bază a sistemului de învățământ ce funcționează prin intermediul resurselor umane.

Caracteristicile sunt menționate în crestomația educațională (figura 3.8):


Relații cu mediul extern
Sistem de comunicare
Funcții proprii (formarea educabililor și furnizarea de modele comportamentale)
Școala ca organizație socială
Poziționarea personelor între satisfacerea cerințelor organizaționale și satisfacerea aspirațiilor individuale
Mediere între invidid și organizație, prin mecanisme senzoriale și raționale
Structura formală (norme, reguli) și informală (răspunsuri la nevoile reale ale indivizilor)

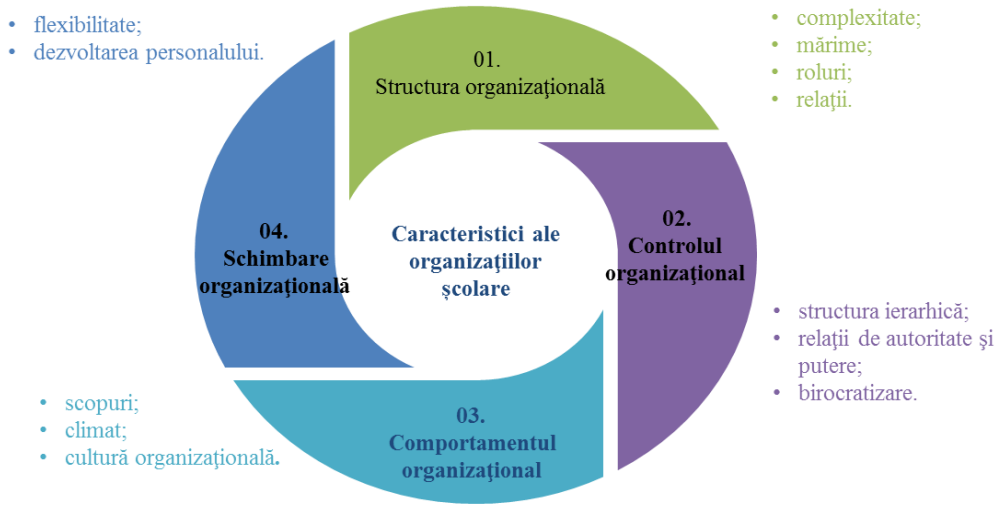
Sursa: Adaptare după Durkheim, E. (1980). *Educație și sociologie.* București: Editura Didactică și Pedagogică, pp. 40-44.

Figura 3.8. Caracteristicile școlii ca organizație

Conceptul de organizație școlară poate fi abordat atât ca obiect social cât și ca proces central al acțiunii dintre oameni. Activă în plan formal, informal și nonformal, considerată „patern cultural simbolic", școala oferă cadrul stabil pentru derularea acțiunilor sociale. Organizațiile școlare sunt create pentru a realiza un scop social specific: modelarea viitorului unei națiuni, întrucât, calitatea educației determină viitorul societății.

Fiind o colecție de resurse dirijate spre obținerea de finalități, școala ca organizație prezintă următoarele particularități[74]: structura organizațională, controlul organizațional, comportamentul organizațional și schimbarea organizațională (figura 3.9):

[74] Stănciulescu, G. (2014). *Management educațional. Stiluri manageriale*. Craiova: Ed. Sitech, pp. 22-23.

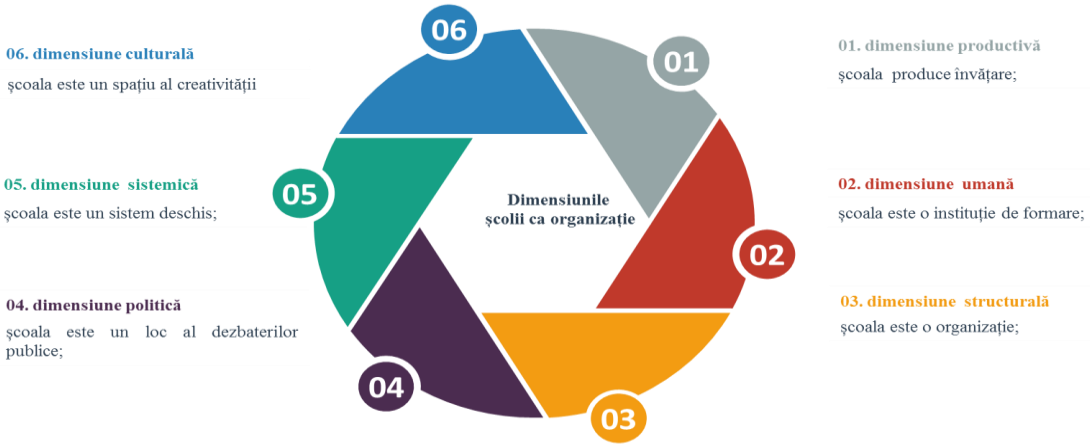


Sursa: Păun, E. (1999). Şcoala-abordare sociopedagogică. Iaşi: Polirom, p. 9.

Figura 3.9. Caracteristicile şcolii ca organizaţie socială

Putem afirma că întreaga arhitectură a şcolii are trăsături similare cu alte organizaţii.

Abordarea holistică a şcolii ca organizaţie, evidenţiază următoarele dimensiuni: productivă, umană, structurală, politică, sistemică şi culturală (figura 3.10):



Sursa: adaptare după Del Canto, N. *et all.* (2002). *Intercultural Education: A Present-Day Challenge for Europe.* Comunidad de Madrid.
https://www.researchgate.net/profile/Angel_Gordo/publication/39152634_La_educacion_intercultural_un_reto_en_el_presente_de_Europa_Intercultural_education_a_present-day_challenge_for_Europe/links/544679500cf22b3c14de2f0b/La-educacion-intercultural-un-reto-en-el-presente-de-Europa-Intercultural-education-a-present-day-challenge-for-Europe.pdf

Figura. 3.10. Abordarea holistică a şcolii

Organizaţiile şcolare se diferenţiază prin tipul de structură, scop, influenţă, mecanisme de control, canale de comunicare, diagrame şi alte caracteristici specifice (tabelul 3.17):

Tabelul 3.17.

Diferenţele dintre organizările formale şi organizările informale

Diferenţieri	Organizare informală	Organizare formală
I. Structură		
1. iniţiere	spontană	planificată
2. implicare	emoţională	raţională
3. caracteristici	dinamică	stabilă
II. Terminologie	rol	slujbă
III. Scopuri	satisfacţia membrilor	deservirea societăţii
IV.Influenţă		
1. fundament	personalitate	poziţie
2. tip	putere	autoritate
3. flux	de jos în sus	de sus în jos
V. Mecanisme de control	norme	concediere/retrogradare
VI. Comunicare/canale	canale informale	canale formale
VII. Diagramă	sociogramă	cartă organizaţională
VIII. Alte caracteristici		
1. persoane incluse	numai cele *acceptate*	toţi membrii organizaţiei
2. relaţii interpersonale	spontane	prescrise
3. rolul de conducere	membru	determinat de organizaţie

Sursa: Sintetizare după Gray J. L., Starke F. A. (1984). Organizational Behaviour: Concept and Applications. Columbus: Charles E. Merrill, p. 412.

Analizând tabelul, se observă că *organizarea formală* explicitează relaţiile existente în cadrul *organizărilor informale*.

Şcoala, **ca organizaţie formală**, îşi găseşte expresia în: componentele structurii organizatorice (posturile membrilor, funcţiile deţinute de aceştia, comisiile de specialiate, nivelurile ierarhice dar şi relaţiile organizatorice) şi în documentele de exprimare a structurii organizatorice: organigrama şi Regulamentul-cadru de organizare şi funcţionare a unităţilor de învăţământ preuniversitar.

Privită din perspectivă sistemică[75], şcoala este un sistem deschis care are ca funcţie principală producerea de ieşiri dezirabile, prin învăţare.

Şcoala, ca **sistem deschis**, are următoarele caracteristici[76]: globalitate (parte a altui sistem), teleomanie (realizare de finalităţi), echifinalitate (realizarea de obiective pornind de la condiţii iniţiale diferite) şi entropie (grad scăzut de dezorganizare).

Atât în rândul sociologilor cât şi în rândul economiştilor au existat, deopotrivă, încercări de delimitare şi în egală măsură de prezentare a relaţiilor existente între

[75] *Teoria sistemelor*, fondată de Ludwig von Bertalanffy, este o teorie a complexităţilor organizate ce favorizează cunoaşterea, transferând concepte în plan interdisciplinar (pedagogie, psihologie, semiotică, filozofie).
[76] Păun, E. (1999). – *op. cit.,* p.28.

conceptele instituție și organizație. În urma studiilor, cercetătorii au concluzionat că ambele concepte definesc o structură socială.

Termenul **instituție** este folosit de *economiștii evoluționiști* pentru a descrie „comportamentele oamenilor în societate și valorile asociate acestor regularități”[77], altfel spus, activitatea colectivului ce controlează activitatea individului.

Relațiile dintre instituții și organizații iau următoarele forme[78]: instituțiile constituie baza generativă a organizațiilor, organizațiile devin agenți ai schimbării instituționale, organizațiile sunt cadrul în care se derulează instituționalizarea văzută ca proces de negociere intersubiectivă de acțiuni.

Relația organizație-instituție imprimă un impact uriaș asupra inovației și schimbării[79] organizația fiind modelată de instituție.

Din punct de vedere normativ, școala privită ca **instituție**, reprezintă o structură solidă de roluri sociale, reglementate printr-un ansamblu de reguli formale incluse în prevederi juridice și reguli informale.

Școala, atât **ca instituție** cât și **ca organizație,** oferă cadrul structural optim pentru interacțiunile umane.

[77] Hodgson, G., Samuels, W., Tool, M. (1994). *The Elgar Companion to Institutional and Evolutionary Economics. A-K.* England: Edward Elgar Publishing Limited, p. 399.
[78] Vlăsceanu, M. (2005). - o*p. cit*., p. 59.
[79] Edquist, Ch. (2005). *Systems of Innovation: Tehnologies, Institutions and Organizations*. Routledge: Oxon, p. 20.

CAPITOLUL 4.

OPTIMIZAREA SCHIMBĂRII ORGANIZAȚIONALE PRIN VALORIFICAREA COMPETENȚELOR DE LEADERSHIP

Capitolul vizează *evidențierea necesității unei abordări inovatoare în leadershipul educațional* și *proiectarea Modelului de Optimizare a Schimbării Organizaționale prin Valorificarea Competențelor de Leadership (OSOVCL)*.

4.1. NECESITATEA MODELULUI DE OPTIMIZARE A SCHIMBĂRII ORGANIZAȚIONALE PRIN VALORIFICAREA COMPETENȚELOR DE LEADERSHIP (OSOVCL)

În condițiile globalizării, sistemul de educație produce schimbări avangardiste și rapide în societate[1], studiile internaționale demonstrând efectele pozitive ale leadershipului educațional asupra membrilor unei organizații școlare[2].

Școala românească, aflată în dinamica societății, se confruntă cu uriașe provocări. Între școală și societate funcționează efectul „în oglindă". Imaginea școlii reflectă imaginea societății. La rândul său, societatea respinge imaginea unei școli care îi întoarce propria imagine. Prin urmare, școala, subapreciată și criticată, își pierde capacitatea de a ghida societatea către schimbare. La rândul lor, modelele de managementul educațional încorsetează spiritul inovativ al cadrelor didactice, transformându-i în actori sceptici sau ostili în procesul schimbării.

Se impune astfel o nouă abordare: *leadershipul.* Atenția acordată acestui domeniu se datorează faptului că în școli, *leadershipul educațional* susține principiile de bază ale managementului calității totale[3].

---

[1] Deeboonmee, W., Ariratana, W. (2014). „Relationship between Strategic Leadership and School Effectiveness". *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 112, pp. 982–985. Material disponibil on-line la: https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1258 .

[2] Avolio, B. J. (2009). „A meta-analytic review of leadership impact research: Experimental and quasi-experimental studies". *The Leadership Quarterly*, 20(5), pp. 764-784.

[3] Principiile MQT sunt orientate către oamenii inovativi și flexibili, având ca element definitoriu „îmbunătățirea
permanentă la nivelul întregii organizații".

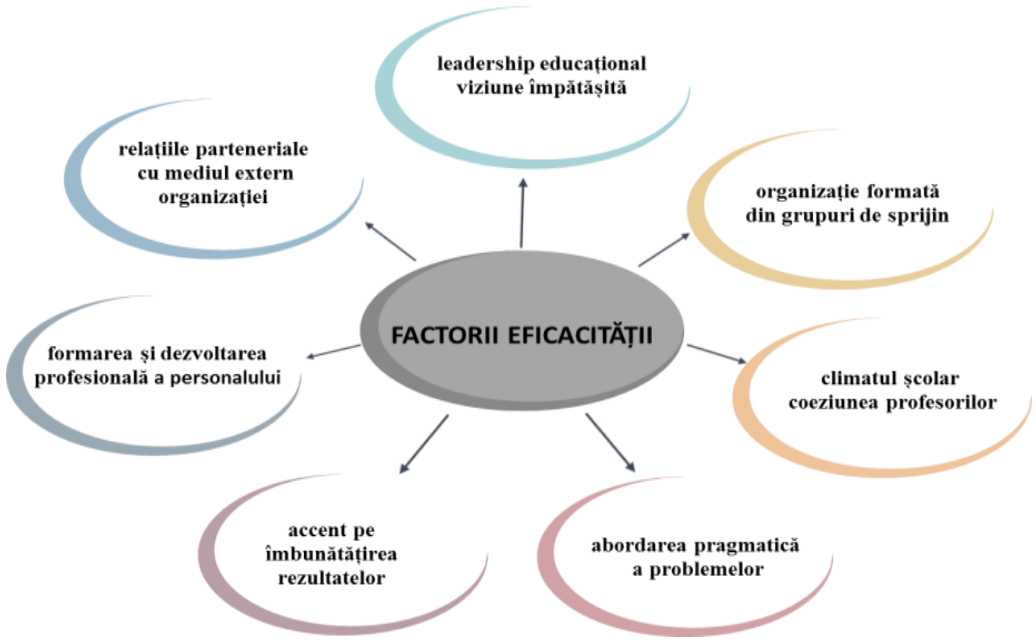
Leadershipul educațional[4] poate fi privit și înțeles drept un proces de consolidare și extindere a profesionalismului cadrelor didactice.

Prin activarea pârghiilor schimbării (idealizarea[5] și sublimarea[6]) și prin valorificarea competențelor, liderul determină în organizația școlară schimbări notabile.

Schimbările sunt posibile dacă vor fi întrunite cumulativ următoarele condiții: există un lider cu o viziune clară, care deține competența necesară pentru a elabora o strategie, și care are determinarea de a o implementa, în condițiile specifice fiecărei organizații.

Atât factorii interni/externi, cât și pozitivi/negativi condiționează îndeplinirea funcțiilor mutidimensionale ale organizației școlare.

Literatura de specialitate indică șapte **factori** considerați cu *acțiune pozitivă* asupra eficacității unei organizații școlare, enumerarea acestora debutând cu menționarea *leadershipului educațional* (figura 4.1):



Sursa: Adaptare după Sackney, L. (2007). „History of the school effectiveness and improvement movement". *Canada over the past 25 years International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. pp. 167-172.

Figura 4.1. Factorii eficacității în organizațiile școlare

[4]https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/18_22_Leadershipul%20educational%20%E2%80%93%20o%20resursa%20importanta%20pentru%20imbunatatirea.pdf

[5] Idealizarea este un mecanism imaginar care marchează momentul de concepție a unui demers inițiat de un lider. Subordonații au nevoie de un model, de un om care îi conduce spre un ideal.

[6] Sublimarea - nivel înalt de trăire pentru persoana care tinde să se ridice la desăvârșire, la perfecțiune.

Considerăm că eliminarea factorilor negativi depinde de *prezența liderului*, resursa umană-cheie în crearea unei organizații *eficace*[7] și *eficiente*[8].

Se evidențiază astfel **necesitatea unei abordări inovatoare:** *optimizarea schimbării organizaționale prin valorificarea competențelor de leadership*.

4.2. PROIECTAREA MODELULULUI OSOVCL

Prin modelul[9] propus, răspundem **nevoii de a aborda o nouă concepție asupra schimbării** în cadrul organizațiilor școlare.

Scopul modelului *este de a facilita abordarea coerentă și unitară a valorificării competențelor de leadership în tranziția de la statusul actual la starea spre care tinde organizația școlară, prin reunirea actorilor schimbării în jurul unei viziuni împărtășite și stimularea întregului potențial valoric al membrilor organizației școlare.*

4.2.1. DIMENSIUNI ȘI COMPONENTE ALE MODELULUI OSOVCL

În sistemul de educație, **schimbarea** se dovedește a fi deopotrivă **simbolică** (întrucât reprezentări noi în plan organizațional indică referințe noi) și **practică** (naturalizarea pârghiilor schimbării).

În multe organizații școlare, proiectul de schimbare a reprezentat o reușită, iar în alte școli a eșuat, fără ca membrii organizației să descifreze complexitatea acestui proces.

În acest sens, propunem un model care să evidențieze impactul real și măsurabil al schimbării la nivelul școlii.

Modelul OSOVCL este fundamentat pe **trei dimensiuni**: *dimensiunea teoretică* (prin definirea conceptelor și semnificațiilor asociate: leadership, lider, putere, influență, viziune, competențe de leadership, organizație școlară, context educațional, schimbare), *dimensiunea axiologică* (prin valorile încorporate: teoretice, civice și construite) și *dimensiunea sistemică* (interacțiuni între componentele modelului: analiza contextului educațional, situația existentă, intenționalitatea liderului, viziune împărtășită, valori, competențe de leadership, optimizarea schimbării și reflexii asupra sinergiei schimbării în organizațiile școlare).

---

[7] Termenul este utilizat în determinarea parametrilor calității în educație și reprezintă activitatea de estimare a organizației, în anumite condiții, ca raport între efectul valoric al introducerii unor noi elemente și valoarea organizației înainte de introducerea inovației, pe două categorii de informații: investiții financiare, temporale/ performanțele organizației într-o perioadă determinată.

[8] Termenul este focalizat pe determinarea măsurii în care obiectivul propus a fost realizat.

[9] În literatura de specialitate, modelul este definit ca un cadru reprezentativ și idealizat. Fiind realizat schematic, are rolul de a facilita cunoașterea științifică a faptelor și găsirea unor legături între ele.

Respectând principiile Kaizen[10], Modelul OSOVCL este proiectat astfel (figura 4.2):

Analiza contextului educațional
Intenționalitatea liderului
Situația existentă
Exercitarea leadershipului formal/informal
Viziune împărtășită
Valori de ordin înalt
Valorificarea competențelor de leadership
• asumarea poziției liderului;
• împărtășirea unei viziuni comune;
• reunirea susținătorilor în jurul viziunii organizaționale;
• schimbarea cadrului de referință;
• puterea și influența liderului;
• valorizarea de către lider a contribuțiilor membrilor organizației;
• gestionarea emoțiilor membrilor organizației generate de feedback-ul liderului.
Optimizarea schimbării organizaționale
Reflecții asupra sinergiei schimbării
Reflecții asupra sinergiei schimbării

Sursa: Elaborat de autori

Figura 4.2. Modelul OSOVCL

Analiza contextului educațional reprezintă procesul declanșat de către lider în calitate de *inițiator al schimbării*, prin sesizarea unor probleme care au efecte negative asupra performanței globale a organizației școlare. Considerăm că orice intervenție de schimbare este fezabilă dacă liderul cunoaște starea de fapt din organizație, în domeniul supus schimbării.

Analiza contextului educațional permite deopotrivă atât identificarea optimizatorilor schimbării cât și identificarea vulnerabilităților (factorii de mediu care nu asigură reușite, incapacitatea capacitate de adaptare, stabilitatea personalului în cadrul școlii, diferența între competențele disponibile și cele necesare pentru a face față schimbării). În concluzie, această analiză conduce la *stabilirea unor obiective clare,cu termene limite prevăzute pentru realizarea acestora*.

Situația existentă presupune colectarea informațiilor relevante, clarificarea problemei și a tipului de schimbare care va fi implementat pentru a întâmpina cât mai puține rezistențe (pierderea pozițiilor/funcțiilor actuale și interesele membrilor

[10] Principiile Kaizen propun activarea permanentă a celor care contribuie la aducerea de valoare adăugată și considerarea solicitărilor venite din interiorul organizației. Termenul a fost introdus în Occident de către Masaaki Imai în lucrarea *The Key to Japan's Competitive Success* (1986). Material disponibil on-line la: http://virgilpopa.com/carti/2001_mg_cal_bunurilor_de_consum/2001_Kaizen_&_Gemba_Kaizen.pdf

organizației, toleranța slabă la schimbări și neîncredarea). Studiul diagnostic[11], realizat prin metode specifice (*Analiza SWOT, Analiza PESTEL, Diagrama Ishikawa, Metoda celor 5 Why, Metoda celor 5 How, Brainwritingul: 635, Audit*, *Observația, Chestionare, Interviuri structurate, Check-list*) oferă imagini obiective din organizație, atât calitative cât și cantitative. Cunoscând diagnosticul organizației, liderul poate alege o strategie relațională adaptată fiecarei categorii de actori pentru a putea unifica și a optimiza dinamica schimbării. *Spiritul de pionier al liderului* este o atitudine de întâmpinare a schimbarii.

În cadrul componentei **intenționalitate**, liderul, în calitate de *agent al schimbării*, modifică unele condiții organizatorice existente, stabilește planul de acțiune și evaluează propunerile membrilor organizației.

Pentru a obține implicarea tuturor membrilor interesați de schimbare și pentru a determina o cooperare durabilă, *liderul trebuie să se asocieze cu membrii direcți dar și cu structurile ierarhice, prin formalizarea rolurilor*. Pentru că liderul nu are o autoritate neaparat statutară în organizație, acesta trebuie să negocieze, plecând de la principiul că fiecare parte are de câștigat și să opteze pentru o strategie care să îi permită încheierea unor acorduri satisfacătoare pentru ambele părți.

Examinarea interdeterminărilor stabilite între termenii subiacenți procesului de leadership este imperios necesară, întrucât procesul de leadership este determinat[12] de *modul de relaționare dintre lider și membrii organizației* (pot exista relații ierarhice duale)*, principiile de acțiune ale liderului* (construirea de relații de reciprocitate a resurselor, capitalizarea experiențelor), *orizontul temporal al activităților gestionate* (durata proiectului de schimbare), *controlul activităților (*evaluarea rezultatelor intermediare și a rezultatului global) și *criteriile care condiționează eficiența functionării activităților* (adaptarea liderului la maturitatea profesională a membrilor organizației).

Examinarea presupune: *diagnosticare reală* (Care sunt provocările care ne limitează activitatea organizațională?), *alegerea sau reafirmarea valorilor* (Ce contează cu adevărat pentru noi toți?) și *formularea obiectivelor concrete*.

Liderul dispune de o largă paletă de **pârghii de influență** (raționale, relaționale și emoționale), le alege pe cele care îi sunt accesibile, în funcție de poziția sa și în funcție de nevoile identificate în organizație. Liderul își va adapta stilul de leadership, fără să aibă tendința de a aplica același stil, indiferent de situație. *Condițiile de exercitare a influenței* depind de receptivitatea grupului, de înțelegerea conștientă a dispoziției dar și de dorința de participare efectivă a membrilor la îndeplinirea sarcinilor propuse de lider.

---

[11] Diagnoza se referă atât la mediul intern cât și la mediul extern al școlii vizate de proiectul de schimbare; acest tip de analiză permite fundamentarea solidă a proiectului de schimbare, garantând realismul său. Diagnoza poate fi efectuată prin variate procedee sau instrumente: chestionare, interviuri, brainstorming, analiza unor documente scrise sau prin analiza datelor statistice.

[12] Belorgey, P., Van Laethem, N. (2016). *La MEGA boîte à outils du manager leader*. Paris: Dunod, p. 185.

Liderul îi va ajuta pe oponenţi să se exprime pozitiv (ei nu se simt respectaţi, nu sunt consultaţi sau au impresia că schimbarea le devalorizeaza munca şi metodele folosite de ei în trecut; furia acestora poate masca alte temeri: frica de a nu reuşi sau teama de a părea incompetenţi)**, îi va linişti pe sceptici** (aceştia au îndoieli pe care nu îndrăznesc să le împărtăşească într-un cadru oficial; ei se confesează unui comitet restrâns sau doar colegilor), îi **motivează pe cei rămaşi în aşteptare să acţioneze** (aceştia preferă să aştepte ca aliaţii să testeze schimbarea propusă) **şi formează un grup de aliaţi** (cei care împărtăşesc ideile liderului şi favorizează schimbarea).

Pentru animarea motivaţională şi activarea membrilor organizaţiei, liderul dispune de **instrumente colaborative**[13], organizaţionale şi tehnice care asigură *funcţiile de comunicare* (reţele sociale, mesagerie)*, de cooperare* (instrumente Google, wiki-urile profesionale) *şi de coordonare* (workflow – instrument de lucru la distanţă care descrie suita etapelor şi activităţile care vor fi efectuate).

Modul de a conduce schimbarea depinde atât de amploarea proiectului de schimbare cât şi de caracteristicile specifice organizaţiei. Liderul va diagnostica *rezistenţele cognitive* (respingeri motivate de teama de a deveni autonomi şi de a-şi asuma responsabilităţi), *rezistenţele sociologice* (viziune negativă asupra beneficiilor schimbării) şi *rezistenţe pedagogice* (membrii organizaţiei aderă la proiectul de schimbare propus dar au nevoie să fie asiguraţi în privinţa competenţelor proprii).

Conectarea viziunii cu valorile de ordin înalt şi valorificarea competenţelor de leadership presupune discutarea în detaliu a aspectului supus schimbării: elaborarea proiectului de dezvoltare instituţională, reactualizarea unor proceduri, conferirea unui suflu nou, achiziţii, restructurări.

Competenţele de leadership determină participarea afectivă şi efectivă a membrilor organizaţiei la implementarea schimbării. Alinierea competenţelor liderului la obiectivele organizaţiei permite luarea de decizii corecte în cadrul problemelor complexe. Următoarele consideraţii ilustrează această viziune: definirea şi descrierea rolurilor de leadership, definirea rolului liderului formal la nivel naţional, descrierea competenţelor acestuia, abilităţile dezirabile (empatia, autocontrolul, deschiderea şi anumite abilităţi sociale) necesare în procesul de schimbare organizaţională.

Analizând datele reale din organizaţiile şcolare, este absolută nevoie de utilizarea competenţelor în exercitarea leadershipului educaţional, de anticipare a direcţiilor de eficientizare a organizaţiilor şcolare, de identificare şi de validare a soluţiilor optimizatoare precum şi descoperirea barierelor în procesul de implementare a schimbării.

[13] Bélorgey, P., Van Laethem N. (2016). - *op. cit.,* p. 151.

Liderul va organiza sesiuni de împărtăşire a ideilor, de construire şi de formulare a unei viziuni comune, prin exprimarea viziunilor personale ale membrilor. Întâlnirile pot stimula dorinţa de schimbare, vor pune în mişcare schemele mentale ale membrilor organizaţiei şi vor produce noi credinţe organizaţionale.

Schimbarea ca inovaţie, cu sprijinul tuturor beneficiarilor educaţionali, susţine ideea că o organizaţie poate crea valoare[14], nu numai prin eforturi proprii, ci mai ales prin intermediul parteneriatelor educaţionale. *Open innovation* acoperă o diversitate de acţiuni: parteneriate cu universităţi sau laboratoare de cercetare, înfiinţare de servicii educaţionale pentru cerinţele mediului local, dezvoltarea unui ecosistem de inovare educaţională şi valorizarea competenţelor celor aflaţi în mediul extern al organizaţiei, inovaţia constând în crearea de resurse educaţionale sau în implementarea unor procedee de lucru diferite.

Optimizarea schimbării înseamnă acceptarea a ceea ce este şi realizarea de acţiuni în cunoştinţă de cauză, liderul şi membrii organizaţiei fiind pe deplin actorii schimbarii. Concentrându-şi atenţia pe acţiune şi având încredere în competenţele lor, fiecare poate detecta multitudinea de oportunităţi prezente şi va acţiona ca atare (atelierele de co-dezvoltare).

În aceste condiţii, liderul are misiunea de a stabili personalitatea grupului (sintalitatea), dimensiunea emoţională, echilibrul între independenţă şi dependenţă, deoarece procesele de interacţiune şi socializare produc reguli, norme şi un ansamblu de valori care respectate şi aplicate pot optimiza schimbarea.

Reflexiile asupra sinergiei schimbării în organizaţiile şcolare stabilesc gradul de adecvare a rezultatelor obţinute. În măsura în care rezultatele sunt favorabile, vor duce spre instituţionalizare şi creşterea eficienţei membrilor organizaţiei. Aceste reflexii sunt puncte de reper care îi permit liderului să formuleze propuneri potrivite în scopul optimizării eficacităţii colective. *Dezvoltând sinergia* în cadrul şedinţelor, liderul impulsionează formularea unor noi propuneri, adecvate scopului de redefinire a eficacităţii colective.

În cadrul componentelor menţionate, liderul va utiliza instrumente[15] adecvate *pentru obţinerea respectului reciproc* (angajamente reciproce, feedback constructiv), *pentru cimentarea coeziunii* (scop comun, propuneri de arbitraj, comunicări scrise eficiente), *pentru îmbunătăţirea eficienţei colective* (propuneri cu privire la o nouă funcţionare, negocierea relaţiilor de tip câştigător-câştigător) şi *pentru dezvoltarea flexibilităţii*: spiritul de pionier în faţa schimbărilor. Aceste instrumente pot fi:

[14] Chesbrough, H. W. (2003). *Open Innovation: Researching A New Paradigm*. Material disponibil on-line la: https://www.researchgate.net/publication/232957368_Open_Innovation_Researching_A_New_Paradigm. accesat în 13.04. 2017.
[15] Bélorgey, P., Van Laethem N. (2016). - *op. cit.,* p. 126.

Încadrarea conduitei schimbării (o dată de finalizare clară, durata previzionată, actorii schimbării, motivația schimbării, polarizarea puterii, natura rezistențelor la schimbare în cadrul proiectului, capacitatea managementului de a gestiona schimbarea, existența unui cult al schimbării în plan organizațional intern, nivelul de angajament al persoanelor cu putere de decizie, rolul liderilor în proiect și competențele acestora), *Foaia de parcurs a schimbării* (strategia de schimbare adoptată, nivelul de aptitudini aferente schimbării, bugetul alocat proiectului de schimbare, echipa de management a schimbării, principalele dificultăți și ansamblul livrabilelor avute în vedere).

Evidențiem astfel faptul că există o relație directă între *statusul organizației școlare, exercitarea leadershipului formal/ informal, includerea valorilor și utilizarea competențelor de leadership în optimizarea schimbării*.

4.2.2. IMPLEMENTAREA MODELULUI OSOVCL

Privit din perspectiva schimbării, leadershipul cuplează valorile organizației cu tehnicile de îmbunătățire continuă a calității educației.

Dorindu-se pragmatică, organizația școlară implică la maximum liderul educațional și facilitează reactivitatea acestuia la solicitările membrilor organizației. În acest context, liderul trebuie să fie capabil să își asume riscuri pentru a dezvolta, în plan intern, o cultură a schimbării prin acțiuni controlate.

Implementarea Modelului OSOVCL presupune parcurgerea următoarelor etape:

- crearea sentimentului de urgență, sprijinit pe disfuncționalitățile existente și evidențierea problemelor reale (Ex: scăderea numărului de elevi ca urmare a ofertei educaționale neatractive);
- dirijarea procesului schimbării de către o echipă solidă, convinsă de imperiozitatea acestei nevoi educaționale, făcând apel la cele patru faze ale procesului creator: *impregnarea* (definirea problemei, căutarea informațiilor, notarea primelor idei), *incubația* (inconștientul preia ștafeta), *iluminarea* (conștientizarea descoperiririi, întampinarea ideilor, notarea tuturor ideilor, și trecerea de la inconștient la conștient) și *producția* (evaluarea descoperirii, confruntarea ideilor cu nevoia și realitatea din organizație, rafinarea soluției); procesul îi permite liderului să inventarieze soluțiile pertinente care privesc rezolvarea unor probleme noi;
- detalierea **Planului de acțiune** pe cele 4 pârghii complementare: *informare* (cu privire la finalitate și motivele proiectului de schimbare, prevenirea scepticismului, concretizarea acțiunilor fiecărui membru al organizației în activitățile curente), *comunicare* (ascultarea membrilor organizației și a rezistențelor exprimate, privilegierea dialogului în detrimentul discursului),

formare (modalităţi de împărtăşire a bunelor practici) şi *determinarea implicarii* (acordarea posibilităţii actorilor de a influenţa în mod real schimbarea prin ideile şi acţiunilor lor, atragerea progresivă a cât mai multor membri, împărtăşirea un minimum de scopuri educaţionale comune).

- exercitarea leadershipului şi valorificarea competenţelor de leadership;
- comunicarea viziunii utilizând ansamblul de reţele de comunicare disponibile;
- încurajarea acţiunilor persoanelor aliate procesului de schimbare;
- ancorarea bunelor practici şi asigurarea caracterului sustenabil.

În acest fel, organizaţia şcolară este este orientată către beneficiari şi reacţionează la stimulii din mediul extern prin încheierea unor parteneriate cu alte instituţii/societăţi comerciale care să o ajute să raspundă atât oportunităţilor cât şi ameninţărilor. Liderii optimizează schimbarea, propun şi dezvoltă permanent soluţii noi, organizaţia adaptându-se eficient şi reactiv la evoluţia constantă a obiectivelor educaţionale.

Demonstrăm astfel că Modelul OSOVCL facilitează aplicarea conţinuturilor teoretice în practica organizaţională şi argumentăm că leadershipul educaţional din perspectiva schimbării angajează puternic conceptul de sine al membrilor organizaţiei.

4.2.3. AVANTAJE ŞI LIMITE ALE UTILIZĂRII MODELULUI OSOVCL

Aplicabil în organizaţiile şcolare din sistemul de învăţământ preuniversitar *Modelului de optimizare a schimbării organizaţională prin valorificarea competenţelor de leadership* are impact asupra percepţiilor referitoare la optimizarea dinamicii schimbării.

Modelul SOVCL prezintă o serie de avantaje şi limite (tabelul 4.1):

Tabelul 4.1.

Avantajele şi limitele modelului SOVCL

Avantaje	Limite
- imprimarea unui demers de schimbare conştient;	*- implicarea liderului în activităţi prioritare presupune luarea unor măsuri de precauţie:* *stabilirea a două clasamente distincte: o activitate urgentă nu este neaparat o activitate importantă; *clasificarea activităţilor fără ex aequo: nu se vor realiza două activităţi simultane; *flexibilitate: o activitate neprevazută mai urgentă şi/sau mai importantă poate readuce în atenţie ordinea priorităţilor stabilită iniţial;
- exercitarea leadershipului în baza strategiilor de comunicare, adaptarea în funcţie de context, ajustarea relaţiilor şi argumentarea pentru o mai buna convingere a membrilor;	*- liderul trebuie să rămână autentic pentru a trezi încredere şi a fi credibil;*

- utilizarea comunicării non-verbale dovedeşte convingerea liderului în finalitatea proiectului de schimbare;	***- liderul trebuie să fie sincer în vederea maximizarii impactului mesajului, deoarece comunicarea non-verbală decelează adevarata însemnătate a mesajului transmis;***
- influenţarea, implicarea şi motivarea membrilor organizaţiei în jurul ţintei fixate de lider;	*- liderul trebuie să rămână conştient de dimensiunile leadershipului prin obiective;*
- adaptarea strategiei liderului în relaţia cu fiecare membru;	*- liderul va evalua poziţia membrilor în funcţie de situaţii şi nu va delega putere aliaţilor care îşi pierd calitatea de susţinător/aliat al viziunii;*

Sursa: Realizat de autori

În concluzie, prin utilizarea modelului, liderul va opera cu terminologia specifică leadershipului educaţional şi va fi capabil *să stabilească ţinte educaţionale, să mobilizeze şi să influenţeze membrii organizaţiei pentru ca ei să îşi orienteze comportamentele în sensul viziunii definite*.

BIBLIOGRAFIE

CĂRȚI

1. Adair, J. (2014). *Cum să formezi lideri. Cele șapte principia-cheie pentru dezvoltarea eficace a liderilor*. București: Meteor Publishing.
2. Aristotel. (1998). *Etica nicomahică*. Introducere, traducere, comentarii și index de Stella Petecel. București: Iri.
3. Aswathappa, K. (2010). *Organisational Behaviour*. Mumbai: Himalaya Publishing House.
4. Babbie, E. (2010). *Practica cercetării sociale*. Iași: Polirom.
5. Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
6. Bass, B. M. (1981). *Stogdill's handbook of leadership: A survey of theory and rese*arch. New York: The Free Press.
7. Bass, B. M., Stogdill, R. M. (1990). Bass Stogdill's Handbook of Leadership: Theory, Research, and Managerial Applications (3rd ed.). New York: Free Press.
8. Bass, B. M., Bass, R. (2008). *The Bass Handbook of Leadership: Theory, Research, and Managerial Applications* (ediția a 4-a). New York: Free Press.
9. Bass, B. M., Riggio, R. E. (2012). *Transformational leadership*. Psychology Press.
10. Bates, R. (1983). *Educational administration and the management of knowledge*. Melbourne: Deakin, University Press.
11. Bejat, M. (1971). *Talent, inteligență, creativitate*. București: Editura Științifică.
12. Belorgey, P., Van Laethem, N. (2016). *La MEGA boîte à outils du manager leader.* Paris: Dunod.
13. *Bernard, R.,* Defrance, A., Pacearcă, Ș., Carette, V., Kahn, S. (2012). *Competențele în școală*. *Formare și evaluare*. București: Aramis.
14. Blaikie, N. (2000). *Designing social research*. Cambridge: Polity Press.
15. Bochenski, J. M. (1992). *Ce este autoritatea?.* București: Humanitas.
16. Boltanski, L., Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris: Gallimard.
17. Bono, J.E., Yoon D.J. (2012). *Personal Relationships: The Eff ect on Employee Attitudes, Behavior, and Well-being*. New York: Routledge.
18. Bontaș, I. (2008). *Tratat de pedagogie*. București: ALL.
19. Bornstein, D. (2004). *How to Change the World: Social Entrepreneurs and the Power of New Ideas*. NY: Oxford University Press.
20. Brasseur, M., Douillet, B. (2011). „Et si le leadership s'apprenait?" în J. - M. Peretti (Ed.), *Tous leaders: Faire de chaque collaborateur un authentique leader*. Paris: Eyrolles.
21. Boyatzis, R. E., Goleman, D. (2007). *Emotional Competence Inventory*. Boston: The Hay Group.
22. Burke, M. (1991). *Style de pouvoir*. Paris: Dunod.
23. Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
24. Bush, T. (2015). *Leadership și management educațional. Teorii și practice actuale*. Iași: Ed.Polirom.

25. Cameron, K.S., Freeman, S.J., Mishra, A.K. (1993). *Downsizing and redesigning*. New York: Oxford University Press.
26. Carnegie, D. (1991). Arta de a reuşi în viaţă. Deva: Editura Express Deva.
27. Chalvin D. (2013). *Cerveau gauche, cerveau droit: Les neurosciences pour développer l'empathie et le leadership*. Paris: Ed. Sociales Francaises.
28. Charan, R., Drotter, S., Noel, J. (2011). *The Leadership Pipeline*. Jossey-Bass.
29. Chazel, F. (1997). „Puterea". În Boudon, R. (coord.). *Tratat de sociologie*. Bucureşti: Humanitas.
30. Ciurezu, D. (2010). *Învăţăturile bunului şi credinciosului Domn al Ţării Româneşti Neagoe Basarab Voevod către fiul său Teodosie Voevoda*.Tg. Mureş: Ed. Veritas,
31. Clarke, T., Clegg, S. (1998). *Changing Paradigms. The Transformation of Management Knowledge for the 21st Century*. London: Harper Collins Business.
32. Cohen, M. D., March, J. G. (1986). *Leadership and Ambiguiy: The American College President*. Boston, MA: Harvard Bussines School Press.
33. Cohen, A. R. Bradford, D.L. (2005). *Influence Without Authority*. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons, Inc.
34. Cole, G. A. (2000). *Managementul personalului*. Bucureşti: Ed. Codecs.
35. Collins J., Prigent A. (2013). *De la performance a l'excellence. Devenir une entreprise leader*. Collection Village Mondial.
36. Commarmond, G., Exiga, A. (2003). *Arta de a comunica şi de a convinge*. Iaşi: Ed. Polirom.
37. Conger, J. A. (1989). *The Charismatic Leader: Behind the Mystique of Exceptional Leadership* (1st Edition). Jossey-Bass Publisher.
38. Constantin, D., Ionescu, S. (2003). *Managementul organizaţiei*. Bucureşti: Cartea Universitară.
39. Constantinescu, D. A., Rotaru, A., Savu, C. (2003). *Management-Teorie, teste şi problem*. Vol II, Bucureşti: Cultura naţională.
40. Corsani, A., Diueaide, P., Azais, C. (eds,) (2001). „*Vers un capitalisme cognitif, Entre mutation du travail et territoire*. Paris: L'Harmattan.
41. *Cristea, S. (2017). Sistemul de educaţie/ învăţământ. Bucureşti: Didactica Publishing House.*
42. Cristol, D. (2008). *Fabrication des managers et leadership*. Paris: Personnel.
43. Cuban, L. (1988). *The Managerial Imperative and the Practice of Leadership in Schools*. NY: State University of New York Press.
44. Cucoş, C. (2013). *Educaţia. Experienţe, reflecţii, soluţii*. Iaşi: Polirom.
45. Day, C. (2003). „The changing learning needs of heads: building and sustaining effectiveness. În Harris, A. *Effective Leadership for School Improvement*. Londra: Routledge-Falmer.
46. Deal, T. E. (2005). „Poetical and political leadership", în Davies, B. (ed). The Essentials of *School leadership*. Londra: Paul Chapman Publishing.
47. Dempster, N., Logan, L. (1998). „Expectations of school leaders". În Macbeath, J. (ed). *Effective School Leadership: Responding to Change*. Londra: Paul Chapman Publishing.
48. D'Hainaut, L. (1988). *Des fins aux objectifs de l'éducation*. Bruxelles: Labor.
49. Donnelly, J.H., Gibson, J. L., Ivancevich, J. M. (1992). *Fundamentals of Management*. Boston: Irwin, Homewood.
50. Drath, W. H., Palus, C. J. (1994). *Making common sense: Leadership as meaning-making in a community of practice*. Greensboro: Center for Creative Leadership.
51. Drucker, P. (1954). *The Practice of Management*. New York.

52. Edquist, Ch. (2005). *Systems of Innovation: Tehnologies, Institutions and Organizations*. Routledge: Oxon.
53. Duluc, A. (2008). *Leadership et Confiance - Développer le capital humain pour des organisations performantes*. Paris: Dunod.
54. English, F. (2011),.*The Sage handbook of educational leadership: Advances in theory, research and practice*. The University of North at Chapell Hill.
55. Erdogan, B., Liden, R. C. (2002). „Social exchanges in the workplace: A review of recent developments and future research directions in leader-member exchange theory",În L. L. Neider, C. A. Schriesheim (Eds.). *Leadership*. Greenwich: Information Age.
56. Faverge, J. M. (1976). *Introduction a la Psychologie professionelle*. Bruxelles: Presses Univ. de Bruxelles, citat în Rus, F. C. (2002). *Introducere în știința comunicării și a relațiilor publice*. Iași: Editura Institutul European.
57. Fiedler, F. E. (1966). *Engineer the Job to Fit the Manager*. Harvard: Business Review.
58. French, J., Raven, B. (1962). „The Bases of Social Power". În Vagu, P. & Stegăroiu, I. (2006). *Lideriatul de la teorie la practică*. Târgoviște: Ed. Bibliotheca.
59. Friedrich, T. L. (2010). „The history of leadership research. Leadership one oh one". În Mumford. M. (2010). *Leadership 101*. New York: Springer.
60. Fullan, M. (1992). *Successful School Improvement*. Buckingam: Open University Press.
61. Gauthier, A. (2013). *Le co-leadership évolutionnaire - pour une société co-créatrice en emergence*. Auxerre: HDiffusion.
62. Gehrke, N. (1991). *Developing Teacher Leadership Skills*. Eric: ERIC Digest.
63. Gibson, J. L., Ivancevich, S. M., Donnelly, J.H. Jr. (1997). *Organizations. Behavior, Structure, Processes*. Boston, Iowa, New York, Irwin McGraw-Hill.
64. Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
65. Goleman, D. (2001). *Inteligența emoțională*. București: Ed. Curtea Veche Publishing.
66. Goleman, D., Boyatzis, R., Mckee, A. (2004). *Primal leadership*. Boston: Harvard Business School Press.
67. Goleman, D., Boyatzis, R., Mckee, A. (2002). *Primal Leadership: Learning to Lead with Emotional Intelligence.* Boston: Harvard Business School Press.
68. *Goleman,* D., *McKee,* A. *Boyatzis, R. (2007). Inteligența emoțională în leadership*. București: Ed. Curtea Veche.
69. Golu, P. (1974). *Psihologie socială*. București: EDP.
70. Gortner, H. F., Mahler, J., Nicholson, J. B. (1997). *Organization Theory: A Public Perspective* (2nd ed.). San Diego, CA: Harcourt Brace & Company.
71. Grogan, M., Simmons, J. (2007). „Taking a critical stance in research". În Briggs, A., Coleman, M. (eds). *Research Methods in Educational Leadership and Management*. Londra: Sage.
72. Gronn, P. (2010). „Where to next for educational leadership". În Bush, T. (ed).*The Principles of Educational Leadership of Management*. Londra: Sage.
73. Hammer, M., Champy, J. (1993). *Reengineering the Corportation: A Manifesto for Business Revolution*. London: Nicholas Brealey Publishing.
74. Harris, A. (2003). „Teacher leadership and school improvement". În A. Harris, C. Day, D. Hopkins, M. Hadfield, A. Hargreaves, C. ChapmaN (Eds.). *Effective leadership for school improvement*. London: Routledge/Falmer.
75. Hașdeu, B. P. (1879). *Cuvente den bătrâni*. Vol II, București: Cultura națională.
76. Hayes, J. (2014). *The Theory And Practice Of Change Management*. NY: Palgrave.

77. Hellriegel, D., Slocum, J. W., Woodman, R. W. (1998). *Organizational Behaviour* (8th ed.). Cincinnati, Ohio: South-Western College.
78. Herseni, T. (1969). *Psihosociologia organizării întreprinderilor*. Bucureşti: Editura Academiei.
79. Hesselbein, F. (2002). *Hesselbein on leadership*. Jossey-Bass, A Wiley Imprint.
80. Hodgson, G., Samuels, W., Tool, M. (1994). *The Elgar Companion to Institutional and Evolutionary Econoomics*. *A-K.* England.
81. Hodgkinson, C. (1996). *Administrative philosophy: Values and motivation in administrative life*, NewYork: Pergamon outledge.
82. Hofstede, G. (1991), *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. London: McGraw-Hill.
83. Hofstede, G. (2001). *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations across Nations*. CA: Sage.
84. Hogan, R., Raskin, R., Fazzini, D. (1990). „The dark side of charisma". În K. E. Oark, M. B. Clark (Eds.). *Measures of leadership*. West Orange, NJ: Leadership Library of America.
85. Hollander, E. P. (2008). *Inclusive leadership: The essential leader-follower relationship*. New York: Routledge/Psychology Press.
86. House, R. J. (1999). „Cultural influences on leadership and organizations: Project GLOBE" În W. H. Mobley, M. J. Gessner, V. Arnold (Eds.). *Advances in Global Leadership Stamford*. CT: JAI Press.
87. Huczynski, A. & Buchanan, D. (1993), *Organizational Behaviour. An Introductory Text*, 4th edition, Prentice Hall.
88. Huse, E., Cummings, T. G. (1985). *Organization Development and Change.* West Publishing Company.
89. Katzenmeyer, M., Moller, G. (2009). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
90. Kelloway, E. K., Sivanathan, N., Francis, L., Barling, J. (2005). „Pour leadership". În J. Barling, E. K. Kelloway, M. Frone (Eds.). *Handbook of Work Stress.* CA: Sage Publications.
91. Kelloway, E. K., Nielsen, K., Dimoff, J. K. (2017). *Leading to Occupational Health And Safety*. West Sussex: John Wiley & Sons Ltd.
92. Kerjean, A. (2002). *Le manager-leader*. Paris: Editions d'Organisation.
93. Kets De Vries, M.F.R. (1991). *Profession Leader*. Paris: McGraw-Hill.
94. Kets De Vries M. F. R. (2001). *The Leadership Mystique. A user's manual for the human entreprise*. Londra: Prentice Hall.
95. Kets De Vries, M. F. R. (2003). *Leadership-arta şi măiestria de a conduce*. Bucureşti: Codecs.
96. Kleiner, A., Smith, B., Roberts, Ch., Senge, P., Ross, R. (1994). *The Fifth Discipline Fieldbook: Strategies for Building a Learning Organization*. NY: Doubleday.
97. Koontz, H., O'donnell, C. (1980). *Management, principes et methodes de gestion*. Montreal: McGraw Hill.
98. Kotter, J.P. (1990). *A force for change:How leadership differs from management*. New York: Free Press.
99. Kotter, J. (2009). *Forţa schimbării. Cum diferă leadershipul de management*. Bucureşti: Publica.
100. Kozlowski, S. W. J. (1998). „Training and developing adaptive teams: Theory, principles, and research". În Cannon-Bowers, J. A., E. Salas (Eds.). *Decision making under stress: Implications for training and simulation*. Washington: APA Books.

101. Kouzes, J. M., Posner, B. J. (2002). *Leadership challenge* (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
102. Iorga, N. (1904). *Istoria lui Ștefan cel Mare: Povestea neamului românesc*. București: Minerva.
103. Landsberg, M. (2005). *Leadership*. București: Curtea veche.
104. Landsberg, M. (2007). *Coaching*. București: Editura Curtea veche.
105. Launet, M. & Peres-Court, C. (2014). *La Boîte à outils de l'intelligence émotionnelle*. Paris: Dunod.
106. Leithwood, K., Jantzi, D., Steinbach, R. (1999). *Changing Leadership for Changing Times*. Buckingam: Open University Press.
107. Le Saget, M. (1999). *Managerul intuitiv.O nouă forță*. București: Editura Economică.
108. Malhaire, F., Dunant, H. (2016). *Vers un leadership creatif, efficace et humain. Pour un management responsable*. Paris: GERESO Edition.
109. Maxwell, C. J. (2002). *Dezvoltă liderul din tine*. București, Ed. Amaltea.
110. Mcgregor, D. (1960). *The Human Side of Enterprise.* McGraw-Hill, annotated edn, McGraw-Hill (2006).
111. Mendel, G. (2002). *Une histoire de l'autorité, Permanences et variations*. Paris: La Découverte et Syros.
112. Mintzberg, H. (1980). *The Nature of Managerial Work*. Englewood Clifs, NJ: Prentince Hall.
113. Moscovici, S. (2001). *Epoca maselor*. Iași: Institutul European.
114. Mucchielli, A. (2005). *Arta de a comunica. Metode, forme și psihologia situațiilor de comunicare*. Iași: Ed. Polirom.
115. Mucchielli, A. (2014). *Influență, persuasiune, motivare*. București: Humanitas.
116. Nahavandi, A, (2002). *The art and science of leadership.* NJ: PrenticeHall.
117. Nanus, B. (1992). *Visionary leadership: Creating a compelling sense of direction for your organization.* San Francisco: Jossey-Bass.
118. Nazare, I. (1999). *Manipulatorii sunt printre noi*. București: Niculescu S.R.L.
119. Neamțu, G. (2016). *Enciclopedia asistenței sociale*. București: Polirom.
120. Neculau, A. (1977). *Liderii în dinamica grupurilor*. București: Ed. Științifică și Enciclopedică.
121. Neculau, A, (1999). *Memoria pierdută*. Iași: Polirom.
122. Nicola, I, (2003). *Tratat de pedagogie școlară. București: Aramis Print SRL.*
123. Nicolae, M., Ion, I., Nicolae, E., Viţelar, A. (2013). *Arta și știința leadershipului, Un ghid teoretic și practice*. București: Tritonic Books.
124. Nicolescu. O., Verboncu, I. (1997). *Management*. București: Ed. Economică.
125. Niculescu, M., Vasile, N. (2011). *Epistemologie, Perspectiva interdisciplinară*. Târgoviște: Bibliotheca.
126. Northouse, P. G. (2010). *Leadership, Theory and practice*. Thousand Oaks:Sage publication.
127. Northouse, P. G. (2012). *Leadership: Theory and practice*. Sage Publications,
128. Pahome, D. (2017). *Aspecte esențiale ale parteneriatului școală-familie*. Brăila: Sfântul Ierarh Nicolae.
129. Păun, E. (1999). *Școala-abordare sociopedagogică.* Iași: Polirom.
130. Pârgaru, I. (2006). *România în contextul globalizării și integrării în UE*. București: Editura Universitară.
131. Parry, K. W., Bryman, A. (2006). „Leadership in Organizations". În S, Clegg, C, Hardy, T, Lawrence, W. Nord (Eds,). *The Sage Handbook of Organization Studies*. London: Sage.

132. Pearce, C. L., Conge, J. A. (2003). „All those years ago: The historical underpinnings of shared leadership". În Pearce, C. L., Conger, J. (eds). *Shared Leadership: Reframing the Hows and Whys of Leadership*. CA:Sage,
133. Peters, T., Austin, N. (1985). *A Passion for Excellence*. NY: Random House.
134. Petit, F., Dubois, M. (1998). *Introduction à la psychologie des organisations*. Paris: Dunod.
135. Petrescu, P., Şirinian, L. (2002). *Management educaţional*. Cluj-Napoca: Dacia Educaţional.
136. Piolle, J. M. (2001). *Valoriser les compétences. Un levier pour l'entreprise*. Editions EMC, Collection *Pratiques d Enreprises*, dirigee par Luc Boyer, Colombelles.
137. Popescu, C. (2004). *Structura organizaţiilor*. Târgovişte: Bibliotheca.
138. Popescu C. (2009). *Managementul Serviciilor Publice*. Târgovişte: Bibliotheca.
139. Popescu, D. M. (2011). *Imperative strategice în managementul afacerilor*. Târgovişte: Bibliotheca.
140. Pourtois, J. P., Desmet, H. (1997). *L'éducation postmoderne.* Paris: Presses Universitaires de France.
141. Preda, M. (2006). *Comportament organizaţional, Teorii, Exerciţii, Studii de caz*. Iaşi: Polirom.
142. Predişcan, M. (2001). *Managementul schimbărilor organizaţionale*. Timişoara: Mirton.
143. Radu, I., Iluţ, P., Matei, L. (1994). *Psihologie socială*. Cluj-Napoca: Editura Exe S.R.L.
144. Rauch, C. F., Behling, O. (1984). „Functionalism: Basis for an alternate approach to the study 395 of leadership". În J, G, Hunt, D, M, Hosking, C, A, Schriesheim, and R, Stewart (Eds,). *Leaders and managers: International perspectives on managerial behavior and leadership*. Elmsford: Pergamon Press,
145. Raynal, F., Rieunier, A. (1997). *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation et psychologie cognitive*. Issy-les- Moulineaux: ESF.
146. Ristea, A.-L., Ioan-Franc V., Popescu, C. (2017). *Metodică în cercetarea ştiinţifică, Repere metodologice şi didactice pentru formarea cercetătorilor*. Bucureşti: Expert.
147. Robbins, S. P., Coulter, M. A., De Cenzo, D. A. (2015). *Fundamentals of Management: Essential Concepts and Applications* (9th ed.). Pearson Education.
148. Rojot, J. (2005). *Théorie des organisations*. Paris: Eska.
149. Rus, F. C. (2002). *Introducere în ştiinţa comunicării şi a relaţiilor publice*. Iaşi: Institutul European.
150. Sackney, L., Mitchell, C. (2001). „Postmodern expressions of educational leadership". În Leithwood, K. (ed). *The Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Dordrecht: Kluwer.
151. Schein, E. H. (1992). *Organizational culture and leadership* (2nd Ed). San Francisco: Jossey-Bass.
152. *Schmauch,* D. (2005). *Les conditions du leadership. La question de la promesse, de la tension et de l'être*. Paris: L'Harmattan.
153. Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., Kleiner, A. (2016). *Şcoli care învaţă. A cincea disciplină aplicată în educaţie*. Bucureşti: Editura Trei.
154. Shambaugh, R., Clinton, H. (2011). *Secrete de leadership*. Bucureşti: Ed. Curtea veche.
155. Sims, H. P. Jr., Lorenzi, P. (1992). *The new leadership paradigm: Social learning and cognition in organizations*. Newbury Park: Sage.
156. *Sims,* R., *Quatro, S. A. (2005). Leadership: Succeeding in the Private, Public, and Not-for-profit Sectors*. NY: M. E. Sharpe, Inc.
157. Southworth, G. (2004). „Learning-centred leadership". În B, Davies (ed,). *The Essentials of School Leadership*. Londra: Paul Chapman Publishing.

158. Stanciu, Ş., Ionescu M. A. (2005). *Cultură şi comportament organizaţional*. Bucureşti: Comunicare. ro.
159. Stănciulescu, G. (2014). *Management educaţional. Stiluri manageriale*. Craiova: Sitech.
160. Stegăroiu, D. (2005). *Psihologie organizațională*. Cluj Napoca: Alma Mater.
161. Sticlaru, G. (2012). *Aplicații statice cu SPSS*. Bucureşti: CoolPrint.
162. Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of leadership: A survey of the literature*. New York: Free Press.
163. Şoitu, L., Cherciu, R. D. (2006). *Strategii educaţionale centrate pe elev*. Buzău: Alpha MDN.
164. Talbert, J. E. (2010). „Professional learning communities at the crossroads: How systems hinder or engender change". În Hargreaves, A., Lieberman, A. Fullan, M., Hopkins, D. *Second international handbook of educational change*. NY: Springer.
165. Testa, J. P., Lafargue, J., Tilhet-Coartet, V. (2013). *La Boîte à outils du Leadership*. Paris: Dunod.
166. Tîrcă, A. (2011). *Management educațional*. Modul de dezvoltare profesională a cadrelor didactice elaborat în cadrul proiectului de Inovaţie şi Performanţă în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice din mediul urban, Bucureşti, p. 6. proiect cofinanţat din Fondul Social European prin Programul Operaţional Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane 2007 – 2013.
167. Thévenet, M. (2015). *Le leadership pour le leader*. Paris: Kindle.
168. Ursu, I., Stegăroiu, D., Rus, I. (1978). *Stiluri de muncă ale cadrelor de conducere din unităţile economice*. Bucureşti: Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică.
169. Valade, B, (1997). „Cultura". În Boudon, R. (coord.). *Tratat de sociologie*. Bucureşti: Humanitas.
170. Vagu, P., Stegăroiu, I. (2006). *Lideriatul de la teorie la practică*. Târgovişte: Bibliotheca.
171. Vagu, P., Stegăroiu, I., Croitoru. G., Duică, A., Duică, M. (2014). *Tratat de management general. vol. I – Şcolile de management*. Târgovişte: Bibliotheca.
172. Vihanskii, O. S., Naumov, A. O. (1998). *Menedjment.* Moscova: Gardarika.
173. Vlăsceanu, M. (1993). *Psihologia organizaţiilor şi conducerii*. Bucureşti: Paideia.
174. Vlăsceanu, M. (2003). *Organizaţii şi comportament organizaţional*. Iaşi: Polirom.
175. Walker, A., Dimmok, C. (2002). „Cross-cultural and comparative insights into educational administration and leadership". În Walker, A., Dimmok, C, (eds), *School Leadership and Administration: Adopting a Cultural Perspective*. Londra: Routledge-Falmer.
176. Weber, M. (1947). *The Theory of Social an Economic Organization*. NY. Free Press.
177. Weiss, D. S., Molinaro, V. (2005). *The leadership gap: building leadership capacity for competitive advantage*. Mississauga: John Wiley & Sons Canada Ltd.
178. Wren, J. Th., Hicks, D., Price, T. (2004). *The International Library of Leadership*. Cheltenham: E. Elgar.
179. Yukl, G. A. (2006). *Leadership in Organizations* (6th Ed). Englewood Cliffs: Prentice Hall.
180. Zaccaro, S., Klimoski, R. J. (2001). *The nature of Organizational Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
181. Zlate, M. (2004). *Leadership şi management*. Iaşi: Ed. Polirom.
182. Zlate, M. (2004). *Tratat de psihologie organizaţional-managerială*. Iaşi: Polirom.
183. *** Vechiul Testament, Deuteronom 1:15
184. *** (2012). *Managementul activităţii unităţii de învăţământ.* Suport de curs în cadrul Proiectului „Prevenirea corupţiei în educaţie prin informare, formare şi responsabilizare" proiect cofinanţat din Fondul Social European, prin Programul Operaţional *Dezvoltarea Capacităţii Administrative*, Cod SMIS 30342, material editat de Universitatea Titu Maiorescu, Bucureşti.

ARTICOLE

1. Avolio, B. J. (2009). „A meta-analytic review of leadership impact research: Experimental and quasi-experimental studies". *The Leadership Quarterly*, 20(5), pp.764-784.
2. Allix. N, M. (2000). „Transformational leadership: democratic or despotic?". *Educational Management and Administration*, 28(1), pp. 7-20.
3. Barry, D. (1991). „Managing the Bossless Team: Lessons in Distributed Leadership". *Organizational Dynamics,* Vol. 20. pp. 31-47.
4. Blasé, J., Blasé, J. R, (1999). „Principals' instructional leadership and teacher development: Teachers' perspectives". *Educational Administration Quarterly*, 35. pp. 349-378.
5. Bottery, M. (2001). „Globalisation and the UK competition state: no room for transformational leadership in education?". *School Leadership and Management*, 21(2), pp.199-218.
6. *Cassidy, C., Christie, D., Couuts, N., Dunn, J., Sinclair, C., Skinner, D., Wilson, A. (2008).* „Building communities of educational enquiry". *Oxford Review of Education*, 34(2), p. 217.
7. Copland, M. (2001). „The myth of the superprincipal". *Phi Delta Kappan*, 82, pp. 528-532.
8. Cristea, S. (2011), „Conceptul pedagogic de competenţă", *DidacticaPro, Revistă de teorie și practică educațională*, 1(65).
9. Currie, G., Lockett, A., Suhomlinova, O. (2009). „Leadership and institutional change in the public sector: The case of secondary schools in England". *The Leadership Quarterly*, 20, pp. 664–679.
10. Day, C., Harris, A., Hadfield, M. (2001). „Challenging the ortodoxy of effective school leadership". *International Journal of Leadership in Education*, (4)1.
11. DeGroot, T., Kiker, D. S., Cross, T.C. (2000). „A Meta-Analysis to Review Organizational Outcomes Related to Charismatic Leadership". *Canadian Journal of Administrative Sciences/Revue Canadienne des Sciences de l'Administration*, 17(4), pp. 356-372.
12. DeRue, D. S., Nahrgang, J. D., Wellman, N. & Humphrey, S. E. (2011). „Trait and behavioral theories of leadership: An integration and meta-analytic test of their relative validity". *Personnel Psychology*, 64(1), pp. 7-52.
13. Dinh, J. E., Lord, R. G., Gardner, W. L., Meuser, J. D., Liden, R. C., Hu, J. (2014). „Leadership theory and research in the new millennium: Current theoretical trends and changing perspectives". *The Leadership Quarterly*, 25, pp. 36-62.
14. Fullan, M. G. (1992). „Visions that blind". *Educational Leadership*, 49(5).
15. Goleman, D. (1998). „What makes a leader?". *Harvard Business Review*, 76(6), pp. 93-10.
16. Grant. A. M. (2012). „Leading with meaning: Beneficiary contact. prosocial impact. and the performance effects of transformational leadership". *Academy of Management Journal*, 55(2).
17. Hardy. C. & Palmer. I. (1999). „Pedagogical practice and postmodernist ideas". *Journal of Management Education,* 23(4), pp. 377-395.
18. Hargreaves. A. (2004). „Inclusive and exclusive educational change: emotional responses of teacher and implications for leadership". *School Leadership and Management*, 24(3), pp. 287-306.
19. Hartley. D. (2010). „Paradigms: How far does research in distributed leadership stretch", *Educational Management. Administration and Leadership*. 38(3), p. 282.

20. Hater, J. J. & Bass, B. M. (1988). „Superiors' evaluations and subordinates' perceptions of transformational and transactional leadership". *Journal of Applied Psychology*. 73, pp. 695–702.
21. Hesselbein, F. (1997). „Barriers to leadership. Leader to Leader". doi:10.1002/ltl.40619970303.
22. Hosking, D. M. (1988). „Organizing. Leadership. and Skillful Process". *Journal of Management Studies*. 25.
23. Iosifescu, Ş. (1993). „Abordarea managerială în educaţie. echivalenţe funcţionale". *Revista de pedagogie,* 8/12, pp. 45-48.
24. *Judge, T., Piccolo, R. (2004).* „*Transformational and transactional leadership: a meta-analytic test of their relative validity*". *Journal of Applied Psychology*, 89(5), *p. 755.*
25. Jung, D. I., Chow. C., Wu, A. (2003). „The role transformational leadership in enhancing organizational innovation: Hypotheses and some preliminary findings". *TheLeadership Quarterly*, 14, pp. 525-544.
26. *Kutz, M. R. (2008). „Contextual Intelligence: An Emerging Competency for Global Leaders. Regent global business review; exploration innovation transformation*". School of Global Leadership & Entrepreneurship at Regent University*, Virginia Beach, VA 23464-9800, 2(2), pp.5-8.*
27. Leithwood, K. (1994). „Leadership for school restructuring". *Educational Administration Quarterly*, 30(4), pp. 498-518.
28. Leithwood, K., Begley, P., Cousins, B. (1990). „The nature. causes and consequences of principals' practices: An agenda for future research". *Journal of Educational Administration*, 28 (4), pp. 5-31.
29. Meister, D. G. (2010). „Experienced secondary teachers' perception of engagement and effectiveness: A guide for professional development". *The Qualitative Report,* 15 (4), pp. 880-898.
30. *Miller, T. V., Miller, J. M. (2001).* „Educational leadership in the new millennium: a vision for 2020". *International Journal of Leadership in Education*, 4(2), pp. 181-189.
31. Myers, E. & Murphy, J. (1995). „Suburban secondary school principals' perceptions of administrative control in schools". *Journal of Educational Administration*, 33(3). pp. 14.
32. Mumford, M. D., Zaccaro, S. J., Harding, F. D., Owen. J. T., Fleishman, E. A. (2000). „Leadership skills for a changing world: solving complex social problems". *Leadership Quartely*, 11(1), p.12.
33. Neculau, A. (1998). *„Școala - instituție sau/și organizație?". Tribuna* învăţământului, 442-444, p.11.
34. Peretti, J. M. (2011). „Développer les talents: un rôle majeur pour la fonction RH". *Entreprise et Carrières*, 11(1073).
35. Rowold, J., Heinitz, K. (2007). „Transformational and charismatic leadership: Assessing the convergent, divergent and criterion validity of the MLQ and the CKS". *The Leadership Quarterly,* 18(2).
36. Ruff, W. G., Shoho, A. R. (2005). „Understanding instructional leadership through the mental models of three elementary principals". *Educational Administration Quarterly*, 41, pp. 554-577.
37. Schwartz, S. H. (2006). „Les valeurs de base de la personne: Théorie, mesures et applications". *Revue Française de Sociologie*, 47. pp. 249-288.

38. Simola, S., Barling, J., Turner, N. (2012). „Transformational Leadership and Leaders' Mode of Care Reasoning". *J Bus Ethics*, 108, pp. 229–237.
39. Southworth, G. (1993). „School leadership and school development: reflections from research". *School Organisation*, 12(2), pp.73-87.
40. Starratt, R. J. (2001). „Democratic leadership theory in late modernity: an oxymoron or ironic possibility?". *International Journal of Leadership in Education*, 4(4), p. 348.
41. Uhl-Bien, M. (2006). „Relational leadership theory: exploring the social processes of leadership and organizing". *The Leadership Quarterly.* 17(6). pp. 654-676.
42. Voynnet-Fourboul C. (2011). „La spiritualité des dirigeants en situation de passage de leadership". *Management & Avenir*. Nr. 48. pp. 202-220.
43. Wang, G., Courtright, Oh. I.-S., Colbert. A. E. (2011). „Transformational leadership and performance across criteria and levels: A meta-analytic review of 25 years of research". *Group & Organization Management*. 36(2), pp. 223-270.
44. Yukl, G. (1999). „An evaluative essay on current conceptions on effective leadership". *European Journal of Work and Organizational Psychology,* 8(1). pp. 33-48.
45. Zaccaro. S. J., Rittman. A. L., Marks, M. A. (2001). „Team leadership". *Leadership Quarterly*, 12, pp. 451-483.

- **Dicţionare**

1. Academia Română. Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan" (1998). *Dicţionarul Explicativ al Limbii Române*. Bucureşti: Univers Enciclopedic.
2. Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan" (2009). *Dicţionarul explicativ al limbii române*. Bucureşti: Univers Enciclopedic Gold.
3. Bârsănescu, Ş., Bârsănescu, F. (1978). *Educaţia, învăţământul, gândirea pedagogică în România. Dicţionar cronologic*. Bucureşti: Ed. Ştiinţifică şi Enciclopedică.
4. Cristea, S. (1998). *Dicţionar de termeni pedagogici*. Bucureşti: EDP.
5. Cristea, S. (2015). *Dicţionar enciclopedic de pedagogie*. Bucureşti: Didactica Publishing House, Vol. 1.
6. Limbos, E. (1996). *Dictionnaire de la formation et du développement personnel*. Paris: ESF.
7. Zamfir, C., Vlăsceanu, L. (1998). *Dicţionar de sociologie*. Bucureşti: Ed. Babel.
8. *** (1999). *Dicţionar enciclopedic*. Vol. III, H-K, Bucureşti: Ed. Enciclopedică.
9. *** (2002). *Noul dicţionar explicativ al limbii române.* Bucureşti: Litera Internaţional.
10. *** (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e édition). Paris: Renald Legendre.

RESURSE ON-LINE

1. Avolio, B. J., Walumbwa, F. &Weber, T. J. (2009). „Leadership: Current Theories. Research. and Future Directions". *Annual Reviews of Psychology*, 60(1), pp. 421 – 449. DOI: http://www.dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163621
2. Avolio, B. J. (2011). „Full Range Leadership Development". *Sage Publications Inc*, Thousand Oaks. DOI: http://www.dx.doi.org/10.4135/9781483349107
3. Bush, T. (2008). „From management to leadership: semantic or meaningful change?". *Educational Management. Administration and Leadership*, 36(2), pp.271-288. https://aorakiehsas.wikispaces.com/file/view/from+management+to+leadership.pdf

4. Chelcea, S. (2001). *Tehnici de cercetare sociologică. Suport de curs*. https://alingavreliuc.files.wordpress.com/2010/10/septimiu-chelcea-tehnici-de-cercetare-sociologica1.pdf.
5. Chesbrough, H. W. (2003). *Open Innovation*: *Researching A New Paradigm.* https://www.researchgate.net/publication/232957368_Open_Innovation_Researching_A_New_Paradigm
6. Comșa, M. *Designul și practica cercetării sociale.*file:///C:/Users/Dana/Downloads/LI_DC_draft_curs_design_comsa.pdf.
7. Damasio, A. R. (1995). *Descartes' Error. Emotion. Reason. And The Humain Brain*. NY: Avon Books 127-165. https://bdgrdemocracy.files.wordpress.com/2014/04/ descartes-error_antonio-damasio.pdf
8. Deeboonmee, W. & Ariratana, W. (2014). „Relationship between strategic leadership and school effectiveness". *Procedia e Social and Behavioral Sciences*. http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814012750?via%3Dihub
9. Eckmann, H. L. (2005). *Great Man Theory: A personal account of attraction*. San Diego. http://www.jameslconsulting.com/documents/GreatManTheory.pdf
10. Goleman, D. (1998). *What Makes a Leader*. http://lonerganpartners.com/sites/lonerganpartners/files/Article%20PDFs/what-makes-a-leader-hbr-1998.pdf
Goleman, D., *Boyatzis. R. (2008). „Social Intelligence and the Biology of Leadership" Harvard Business Review.*
https://pdfs.semanticscholar.org/94a8/b39a31df3b4cdd2a6e4e65db46bad62282b4.pdf
11. Graen, G. B., Uhl-Bien, M. (1995). *Relationship-Based Approach to Leadership: Development of Leader-Member Exchange (LMX) Theory of Leadership over 25 Years: Applying a Multi-Level Multi-Domain Perspective*
http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1059&context=managementfacpub
12. Hallinger., P., Heck, R. (1996). „Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research. 1980-1995". *Educational Administration Quarterly*, 32 (1), pp. 5-44.
http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0013161X96032001002
13. Hawley, W., Rosenholtz, S. (1984). „Good schools: What research says about improving school achievement". *Peabody Journal of Education*, 61, pp.117-124.
http://www.emeraldinsight.com/doi/pdfplus/10.1108/JEA-08-2013-0097
14. Hesselbein, F., Goldsmith, M. (2006). *The Leader of the Future 2 Visions. Strategies. and Practices for the New Er*a.
https://www.essr.net/~jafundo/mestrado_material_itgjkhnld/IV/Lideran%C3%A7as/booksclub.org__The_Leader_of_the_Future_2__Visions__Strategies__and_Practices_for_the_New_Era__J_B_Leader_to_Leader_Institute_PF_Drucker_Foundation_.pdf
15. Hofstede, G. (2001). *Culture's Consequences: Comparing Values. Behaviors. Institutions and Organizations across Nations*. Thousand Oaks, CA: Sage, pp.4-5.
http://www.lesaffaires.com/uploads/references/743_managers-leaders-different_Zaleznik.pdf
16. Houchens, G. (2008). *Principal Theories Of Practice: Mapping The Cognitive Structure & Effects Of Instructional Leadership*.
http://ir.library.louisville.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1638&context=etd

17. Hystad, S. W., Bartone, P.T., Eid, J. (2014). „Positive organizational behavior and safety in the offshore oil industry: Exploring the determinants of positive safety climate". *The Journal of Positive Psychology*, 9 (1).
https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3877958/
18. Keough, T. (2001). *Postmodern Leadership and the Policy Lexicon: From Theory. Proxy to Practice*, 2.
http://www.cesc-csce.ca/pceradocs/2001/papers/01Keough_Tobin_e.pdf
19. Kirkpatrick, S. A. (1991). „Leadership Do Traits Realy Matter", *Academy of Management Executive.* https://sites.fas.harvard.edu/~soc186/AssignedReadings/Kirkpatrick-Traits.pdf
20. Lenhardt, V., Bernard, P. *L'intelligence collective en action*, p. 23.
http://www.jbs-coaching.com/wp-content/uploads/2016/02/Lintelligence-collective-en-action.pdf
21. Marks, M. A., Mathieu, J. E., Zaccaro, S. J. (2001). „A Temporally Based Framework and Taxonomy of Team Processes". *The Academy of Management Review*, 26 (3), pp. 356-376. https://www.scribd.com/document/283631420/Marks-et-al-2001-pdf
22. Moolenaar, N. M., Daly, A. J., Sleegers, P. J. C. (2010). „Occupying the principal position: examining relationships between transformational leadership, social network position and schools' innovative climate". *Educational Administration Quarterly,* 46 (5), pp. 623-670.
http://eaq.sagepub.com/content/46/5/623
23. Morgan, G., Campbell, Crouch, J., Pedersen, O. K., Whitle, R. (2010). *The Oxford Handbook of Comparative Institutional Analysis*, New York: Oxford University Press. http://www.academia.edu/7576974/The_Oxford_Handbook_of_Comparative_Institutional_Analysis
24. Muraru (Pahome), Daniela (2017). „Reforma învăţământului - direcţii şi tendinţe", *Revista QEDU – Eportofoliul cadrelor didactice*.
http://www.qedu.ro/system/files/Reforma%20invatamantului%20%20directii%20si%20tendinte.pdf
25. Muraru (Pahome), D. (2017). „Educational Leadership". *Strategii manageriale,* 35, pp. 579-586.
http://www.strategiimanageriale.ro/images/images_site/categorii_articole/pdf_categorie_9e720c523a7c11fa6494ee8ccde30c97.pdf
26. Muraru (Pahome), D., Pătraşcu (Suditu), E. (2017). „Management Models And School Leadership". *The Journal Contemporary Economy*, 2(4), pp.125-130.
http://www.revec.ro/images/images_site/categorii_articole/pdf_categorie_e5321f924618349bcf1de17bb8dda88d.pdf#page=125
27. Muraru (Pahome), D. (2016). „Leadership dans le systeme d'enseignement preuniversitaire". ***Revue Valaque d'Etudes Economiques***, 7(1), pp.83-88.
http://www.rvee.eu/images/2016/no1/13.rvee%20vol.7%2021%20no.1%202016%20%20pahome.pdf
28. Nahavandi, A. *The Art and the Science of Leadership*. NY: Upper Saddle. http://www.prenhall.com/divisions/bp/app/standesign/pdfs/D12_Sample.pdf
29. Northouse, P. G. (2013). *Leadership: Theory and practice.* Sage Publications. Inc. http://blogs.stlawu.edu/slpem/files/2013/01/LEADERSHIP-Intro-and-Traits-Approach-cbl-101-2013.pdf
30. Cornescu, V., Mihăilescu, I., Stanciu, S. (2003). *Managementul organizaţiei.* Bucureşti: Ed. C.H. Beck.

http://www.lesaffaires.com/uploads/references/743_managers-leaders different_Zaleznik.pdf.
31. Prendergast, C. (1993). „The Theory of Yes Man". *American Economic Review*, 83/4, https://faculty.fuqua.duke.edu/~qc2/BA532/1993%20AER%20prendergast%20yes%20man.pdf.
32. Scott, W. R. (2004). *Institutional theory: Contributing to a theoretical research program*. https://www.researchgate.net/profile/W_Scott/publication/265348080_Institutional_Theory_Contributing_to_a_Theoretical_Research_Program/links/54de42450cf2966637857c60.pdf
33. Siniscalco, M. T., Auriat, N. (2005). *Questionnaire design*. Paris: International Institute for Educational Planning/UNESCO. p. 11. http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002145/214555E.pdf .
34. Staș, M. (2012). „Leadership real: schimbarea adaptivă a educației – argument strategic privind transformarea școlii ca sistem în România", *Revista de politica științei și scientometrie – serie nouă.* (Vol. 1. No. 3). p. 204-217. https://rpss.inoe.ro/articles/30/file
35. Stegăroiu, I., Pahome, D., Suditu, E. (2017). „La modernisation du système d'enseignement pré-universitaire roumain". ***Revue Valaque d'Etudes Economiques***, 8 (22), pp.39-45. http://www.rvee.eu/images/2017/no1/4.%20rvee%20vol.8%2022%20no1_stegaroiu.pdf
36. Yukl, G. A. (2010). *Leadership in Organization.* Pearson: Prentice Hall. p. 296.
37. Eurydice Highlights, (2015). *The Teaching Profession in Europe: Practices. Perceptions and Policies*.http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/184EN_HI.pdf
38. http://aom.org/. http://aom.org/journals/
39. http://corenet.org.pk/js/Gary-Yukl-Leadership-in-Organizations.pdf.
40. http://cuvintecelebre.ro/citate/autori/elbert-hubbard/
41. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/18_22_Leadershipul%20educational%20%E2%80%93%20o%20resursa%20importanta%20pentru%20imbunatatirea.pdf
42. http://www.academylm.co.uk/courses/leadership-and-management/
43. http://www.anpcdefp.ro/anpcdefp.php?id=&link=5
44. http://www.cuvantul-liber.ro/news/99673/61/A-EDUCA-I-NOBILA-MISIUNE-DE-DASCaL
45. http://www.danielgoleman.info/topics/leadership/
46. http://www.isj-db.ro/static/files/CA/Starea_inv_DB_2016-2017_sem_I.pdf
47. http://www.leadership-central.com/situational-leadership-theory.html#axzz4qyOWfPbF
48. https://www.mindtools.com/pages/article/newTED_91.htm
49. http://www.nwlink.com/~donclark/leader/leader.html
50. https://www.researchgate.net/profile/Angel_Gordo/publication/39152634_La_educacion_intercultural_un_reto_en_el_presente_de_Europa_Intercultural_education_a_present-day_challenge_for_Europe/links/544679500cf22b3c14de2f0b/La-educacion-intercultural-un-reto-en-el-presente-de-Europa-Intercultural-education-a-present-day-challenge-for-Europe.pdf
51. http://www.smc.roedu.ro/index_htm_files/Suport%20de%20curs1.pdf
52. https://tudresden.de/mn/psychologie/lehrlern/ressourcen/dateien/lehre/lehramt/lehrveranstaltngen/Lehrer_Schueler_Interaktion_SS_2011/Lewin_1939_original.pdf?lang=en

LUCRĂRI DE REFERINȚĂ MEN/MENCS, ARACIP, CNEE, COMISIA EUROPEANĂ, EUROSTAT, UNESCO:

1. CNEE/ Centrul Național TALIS (2014). *Raport Național-Analiza mediului educațional din România*. http://www.rocnee.eu/Files/Raport%20national%20TALIS%202013%20fa.pdf
2. ET 2020. *Teachers and school leaders in schools as learning organisations*.
https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/teachers-school-leaders-wg-0917_en.pdf
3. Grupul Național pentru Asigurarea Calității. *Introducere în schimbarea organizațională*. http://www.gnac.ro/wp-content/uploads/downloads/2015/03/P-V.pdf
4. MEN. *Legea Educației Naționale* Nr. 1/2011.
5. OECD. (2005). *Manuel d'Oslo. Principes Directeurs Pour Le Recueil Et L'interprétation Des Données Sur L'innovation*.
6. OECD. ECSC-EC-EAEC (1995). *Manual On The Measurement Of Human Resources Devoted To S&T "Canberra Manual",* Brussels.
7. OCDE. (2017). *Studii OCDE privind evaluarea și examinarea în domeniul educației. România 2017*.

GLOSAR

Termeni	Extensiunea termenilor
ACCEPTARE	actul prin care actorul schimbării ia în considerare funcția încredințată.
ACOMPANIAMENTUL	însoțirea unui membru al organizației școlare, sub forma unor serii de interviuri cu un mentor (antrenor), în scopul dezvoltării performanțelor profesionale.
ACTIVITATEA	set de sarcini care consumă resurse materiale, temporale și financiare și a cărei executare contribuie la obținerea unui rezultat.
ACȚIUNEA CORECTIVĂ	acțiunea întreprinsă de lider pentru eliminarea neconformităților existente în interiorul organizației școlare.
ACȚIUNEA PREVENTIVĂ	element important al Proiectului de schimbare; acțiunea întreprinsă de lider pentru a preveni acțiunile corective.
ANALIZA TRANZACȚIONALĂ	acțiune bazată pe analiza schimburilor relaționale numite tranzacții.
ANALIZA BAYES	abordare logică pentru a calcula sau revizui probabilitatea unei ipoteze.
ANALIZA CALITĂȚII	componentă a managementului calității, axată pe definirea obiectivelor de calitate și specificarea proceselor operaționale și a resursele conexe, necesare pentru realizarea obiectivelor organizaționale.
ANALIZA CICLULUI DE VIAȚĂ	compilarea și evaluarea participanților, ieșirile și impactul produselor/ rezultatelor obținute de organizație asupra mediului.
ANALIZA IMPACTULUI SCHIMBĂRII	analiza efectelor pozitive și negative (conceptual nu trebuie confundat cu *studiul de impact*).
ANALIZA NEVOILOR	constă în definirea precisă și exhaustivă a nevoilor reale și formalizarea într – un document care va determina conturarea unui produs sau a unui serviciu
ANALIZA STRATEGICĂ	analiza poziționării organizației școlare în mediul său favorabil, pentru a defini orientarea și dezvoltarea acesteia (diagnostic intern și extern, prezentat adesea sub forma unei analize SWOT).
ANALIZA SWOT	analiza strategică a punctelor forte și a punctelor slabe în cadrul unei organizații, precum și a oportunităților și amenințărilor legate de mediul său.
ANALIZA VALORII	metoda competitivității, organizată și desfășurată creativ, care vizează satisfacerea nevoilor membrilor organizației, printr-o abordare specifică.

ANOMIA	fenomenul de prăbuşire al întregului sistem de valori al organizaţiei.
ASCULTAREA	calitate individuală, fundamentală în procesul de comunicare, ce poate limita sau preveni conflictul organizaţional.
ASERTIVITATEA	comptenţa de a rezista la situaţii conflictuale şi stresante, de a da dovadă de stabilitate personală pentru a gestiona conflictele; se caracterizează printr-un mod de comunicare direct, factual şi fără agresivitate.
CARISMA	ansamblu al darurilor şi calităţilor umane ale unei persoane care îi seduce, influenţează sau chiar fascinează pe ceilalţi prin discurs sau prin prezenţă.
COMPARTIMENTUL	unitate structurală din cadrul unei organizaţii; este alcătuit dintr-un număr de membri subordonaţi unei autorităţi ierarhice;
COMPETENŢA	capacitatea de a utiliza adecvat cunoştinţe, abilităţi valori şi atitudini în vederea realizării unei anumite categorii de activităţi.
EMPATIE	semnifică o atitudine de ascultare cu bunăvoinţă, *înţelegerea sentimentelor şi emoţiilor celuilalt*, fiind un mijloc puternic de comunicare interpersonală.
CONFLICTUL	reprezintă o divergenţă de opinie, de comportamente diferite, articulate în jurul unor interese opuse.
CONSIDERAŢIE INDIVIDUALIZATĂ	constă în furnizarea de sprijin, consiliere şi încurajări în mod personalizat pentru membrii organizaţiei, în calitate de colaboratori.
CREDINŢA	reprezintă un proces mental, rezultat din influenţa personalităţii, a experienţelor de viaţă, a istoriei sau a culturii noastre; credinţele constituie un cadru de referinţă, de judecată şi de analiză a situaţiilor trăite, cu impact asupra percepţiei cu privire la realitate;
CULTURĂ ORGANIZAŢIONALĂ	totalitatea ideilor, valorilor, tradiţiilor unui grup distinctiv de oameni; reprezintă un sistem de valori şi concepte, partajate de toţi membrii organizaţii şcolare.
DELEGAREA DE PUTERE	autoritate acordată de către lider unui membru al organizaţiei să coordoneze activităţi clar definite.
DISPONIBILITATE	capacitatea unei persoane de a exercita o funcţie necesară în condiţiile date, la un moment dat sau în într-un interval de timp.
DURATA PLANIFICATĂ	durata atribuită unei sarcini înaintea de realizare; este perioada de referinţă, neactualizată pe baza rapoartelor progresul acestei sarcini şi este frecvent folosită pentru compara durata reală cu durata rămasă.
EFICIENŢĂ	reprezintă durata în timp şi/sau în efort pentru

	realizarea cu succes a unui scop sau a unei activităţi.
EFICIENŢA LEADERSHIPULUI	capacitatea unui lider de a crea un mediu în care este valorizat potenţialul celor ce îl urmează şi de a susţine organizaţia în realizarea obiectivelor acesteia.
EFICACITATE	reprezintă măsura în care o activitate satisface o necesitate, realizează un obiectiv, îndeplineşte o funcţie.
EMOŢIA	stare ce survine spontan, fără a fi urmarea unui efort conştient; tinde să fie specifică, intensă şi de scurtă durată; are un efect fiziologic asupra corpului: accelerarea ritmului cardiac, creşterea presiunii sanguine, respiraţie mai rapidă.
FEED-BACK	este returul de experienţă sau de informaţie care permite modificarea unor comportamente pentru a realiza un obiectiv.
INFLUENȚA	este un proces psihologic prin care o persoană determină o altă persoană să adopte un punct de vedere într-un mod clar şi fără ocolişuri.
INFLUENŢĂ IDEALIZATĂ	comportament care trezeşte emoţii puternice la colaboratori şi duce spre identificarea lor cu liderul.
FUNCŢIA	constituie factorul de generalizare al unor posturi asemănătoare din aria de cuprindere a responsabilităţilor.
INTELIGENŢĂ EMOŢIONALĂ	constă în identificarea propriilor emoţii (intimidare, teamă, mânie, bucurie), acceptarea, primirea lor şi mai ales evitarea refulării lor; constă de asemenea în a recunoaşte emoţiile celuilalt, a înţelege originea lor şi în crearea de condiţii optime care să genereze emoţii pozitive.
INTERESUL	reprezintă obiectivul pe care fiecare protagonist încearcă să îl realizeze şi care îi va aduce acestuia satisfacţie în raport cu mizele stabilite.
LEADERSHIP	proces prin care se influenţează capacitatea unui grup de a realiza obiective.
LIDERII TRANSFORMAŢIONALI	persoane care exercită influenţă suplimentară, înălţând ţintele celor ce îi urmează, oferindu-le încredere pentru realizare dincolo de aşteptările specificate în acordul de schimb implicit sau explicit.
LIDERII TRANZACŢIONALI	persoane care stabilesc obiective clare şi recompensează realizările;
MANAGEMENTUL SCHIMBĂRII	set de procese care permit efectuarea unor schimbări strategice, organizatorice şi/sau tehnice într-o organizaţie.
MISIUNEA	reprezintă *declaraţia de identitate* a şcolii ce trebuie cunoscută atât în interiorul organizaţiei, cât şi în

	exterior.
MOTIVARE INSPIRANTĂ/ STIMULANTĂ	este comportamentul prin care liderul comunică şi transmite colaboratorilor o viziune atrăgătoare, prin simboluri pentru a canaliza eforturile lor.
MOTIVAŢIE	este resortul care determină o persoană spre scopurile pe care şi le-a fixat sau pe care le-a acceptat.
NIVELUL IERARHIC	desemnează poziţia succesivă faţă de organul superior de conducere a posturilor de conducere ale diferitelor compartimente situate pe aceeaşi linie ierarhică; ansamblul posturilor de conducere situate pe diferite niveluri ierarhice privite în spaţiu constituie piramida ierarhică; în stabilirea unor niveluri ierarhice raţionale şi eficiente, specialiştii recomandă, să se ţină seama de următori factori: *dimensiunea organizaţiei, diversitatea activităţii, tipul şi complexitatea activităţilor, dispersia teritorială a subunităţilor şi competenţele persoanelor*.
OBIECTIV	scop pe care ne propunem să îl realizăm (individual sau la nivel de colectiv), activând competenţele, resursele (umane) şi mijloacele necesare.
PARADIGMA	desemnează un ansamblu de valori şi credinţe împărtăşite de o comunitate ştiinţifică;
PLANIFICAREA	reprezintă stabilirea şi fundamentarea, pe baza studiilor întocmite şi a analizelor efectuate, a obiectivelor şi sarcinilor de realizarea, precum şi a resurselor necesare pe o perioadă determinată.
PERFORMANŢA	reprezintă rezultatul ansamblului eforturilor unui individ, a unei echipe sau a unei organizaţii.
PONDEREA IERARHICĂ	reprezintă numărul de membri conduşi nemijlocit de către un cadru de conducere.
POSTUL	reprezintă ansamblul obiectivelor, competenţelor şi responsabilităţilor desemnate pe un interval de timp unui membru al organizaţiei.
POZIŢIILE DE VIAŢĂ	credinţe fundamentale care privesc valoarea intrinsecă pe care o persoană şi-o acordă sieşi şi celorlalţi.
PROACTIV	desemnează faptul de a acţiona înainte ca o situaţie să devină cauza unui conflict sau a unei crize.
PROGNOZA	evidenţiază tendinţele dezvoltării şi prezintă variante posibile de evoluţie; un instrument de investigare şi de cunoaştere, de prefigurare a viitorului.
PROGRAMAREA	reprezintă defalcarea obiectivelor actualizate ale organizaţiei şcolare în timp (pe perioade calendaristice operative – luni, decade, săptămâni) şi în spaţiu (compartimente, echipe de lucru), precum şi coordonarea activităţilor ce concură la executarea

	programelor stabilite.
PROIECTUL	este un set de intenţii privind orientarea dezvoltării instituţionale conform misiunii şi a unor scopuri generale de schimbare motivată, a unui sistem de selectare a opţiunilor strategice de acţiune care să conducă la rezultatele concrete aşteptate.
RELAŢIILE ORGANIZATORICE	legături stabilite între funcţiile şi compartimentele de conducere sau de producţie în procesul desfăşurării activităţii acestora; din punct de vedere al clasificării relaţiilor organizaţionale, se pot distinge următoarele tipuri de relaţii: relaţii de autoritate, relaţii de cooperare, relaţii de control şi relaţii de reprezentare.
RESPECTUL DE SINE	reprezintă evaluarea propriei persoane în raport cu propriile sale valori şi capacităţi, reale sau imaginare; stă la bază încrederii în sine şi a gestionării emoţiilor.
ROLUL	se referă la forme de comportare reciprocă, la moduri caracteristice de a da şi a primi în cadrul activităţilor de grup; rolurile pot fi: socialmente prescrise sau efective; rolul reprezintă mai degrabă dimensiunea acţională a individului într-un grup, iar statusul constituie setul de aprecieri statornicit în grup, în legătură cu o poziţie socială, cum este preţuirea colectivă de care se bucură deţinătorul unei poziţii.
SCHIMBARE	reprezintă în general, o modificare, o transformare sau o prefacere în forma şi/sau conţinutul unui obiect, a unei activităţi sau a unui produs.
SENTIMENTUL	este o stare ce rezultă din emoţii, senzaţii şi dorinţe; dispoziţia sufletească şi sentimentele sunt diferite de emoţii prin faptul că sunt mai puţin specific şi nu neapărat declanşate de un stimul sau un eveniment.
STATUSUL	poziţia unui individ în ierarhia relaţiilor de putere în cadrul unei unităţi sociale, poziţie măsurată prin latitudinea de a avea efectiv iniţiative, de a controla activităţile şi deciziile din interiorul grupului şi de a aplica sancţiuni în caz de neparticipare sau nesupunere.
STĂPÂNIREA DE SINE	reprezintă capacitatea de a-şi exercita voinţa cu privire la gândurile şi actele personale; se poate extinde către unele domenii cum ar fi respectul de sine şi voinţa.
STIL DE LEADERSHIP	reprezintă un model de comportamente expus şi perceput de membrii organizaţiei.
STIMULARE INTELECTUALĂ	reprezintă un comportament care sensibilizează conştientizarea de către membrii organizaţiei a diverselor probleme de muncă şi care îi determină pe colaboratori să privească problemele din perspective

	diferite.
TEMPERAMENTUL SAU TRĂSĂTURILE DE CARACTER	predispun la un anumit tip de dispoziție sufletească (optimism vs. pesimism); temperamentul este intern și subiectiv; există posibilitatea ca acesta să nu poată fi reperat, însă atitudinea și comportamentele sunt reflexiile acestuia.
VALOAREA	este reprezentată de ceva important, în conformitate cu criteriile personale sau sociale; valoarea conferă unei persoane demnitatea de a fi respectată pe plan moral, intelectual, fizic și emoțional; valorile servesc drept referințe sau principii morale.
VIZIUNE	reprezintă o proiectare creatoare a viitorului unei organizații, dezvoltarea pe termen lung și definirea unor strategii de dezvoltare, de acțiune și de comunicare.
VIZUALIZAREA ȘI IMAGINEA MENTALĂ	este procesul prin care folosim imaginația pentru a crea imagini mentale; utilizarea imaginației proprii pentru crearea de imagini mentale stimulează concentrarea, mobilizează și dirijează atenția și permite inconștientului să obțină o imagine care poate fi vizualizată.

ANEXE

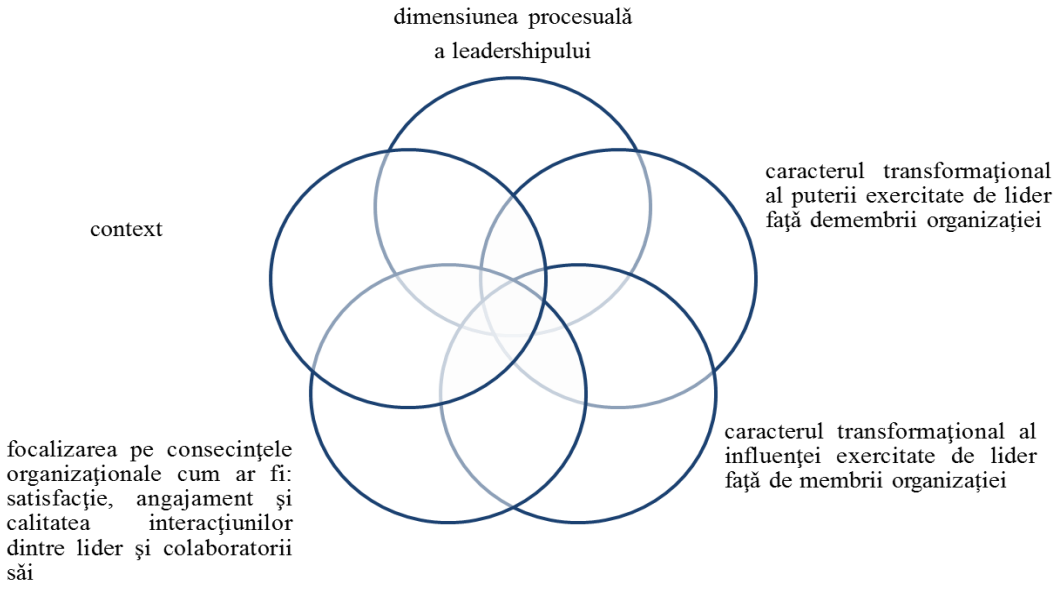
Anexa 1. *Variabilele leadershipului*

Nr. crt.	Dimensiunile leadershipului	Studiul şi autorul
1.	Încurajare	*Linking Empowering Leadership and Employee Creativity: The Influence of Psychological Empowerment, Intrinsic Motivation, and Creative Process Engagement* (ZHANG, X; BARTOL, K, 2010)
2.	Riscuri în organizaţie	*The benefits of not seeing eye to eye with leadership: Divergence in risk preferences impacts multiteam system behavior and performance* **(**Lanaj, K. and all, 2015)
3.	Stilul proactiv	*Les styles de leadership de la direction d'école pour favoriser l'inclusion de la diversité en contexte scolaire* (PROULX, G.A. and al, 2014)
4.	Feedback	Developing leaders via experience: The role of developmental challenge, learning orientation, and feedback availability (DERUE, D. S.;WELLMAN, N., 2009)
5.	Încredere	Uneasy Lies the Head that Bears the Trust: The Effects of Feeling Trusted on Emotional Exhaustion (BAER, D. and all, 2015)
6.	Flexibilitate	*Flexible Work Practices: A Source of Career Premiums or Penalties?* (LESLIE, L. 2012)
7.	Informaţie	Knowledge Exchange Processes in Multicultural Teams: Linking Organizational Diversity Climates to Teams' Effectiveness (HAJRO, A. and all, 2015)
8.	Afecţiune	*Organizational Affective Tone: A Meso Perspective on the Origins and Effects of Consistent Affect in Organizations* (KNIGHT, A. and all, 2016)
9.	Solidaritate	Emotion Helping by Managers: An Emergent Understanding of Discrepant Role Expectations and Outcomes (TOEGEL, G. and all, 2010)
10.	Claritate	*Power, Moral Clarity, and Punishment in the Workplace* (WILTERMUTH, S;.FLYNN, F. 2013)
11.	Coordonare	Managing Coordination in Multiteam Systems: Integrating Micro and Macro Perspectives (De Vries, T. and all, 2016)
12.	Colaborare	*Institutional complexity in turbulent times: formalization, collaboration, and the emergence of blended logics* (RAMUS, T. and all, 2015)
13.	Construirea echipelor	In the beginning: Identity processes and organizing in multi-founder nascent ventures (Powell, E; Baker T, 2015);

14.	Rezultate	*Grand Challenges and Inductive Mandhods: Rigor without Rigor Mortis* (Eisenhardt, K. and all, 2015)
15	Creativitate	Reframing the decision-makers' dilemma: towards a social context model of creative idea recognition (MUELLER, J. and all, 2013)
16.	Inovaţie	*Social Nandworks, Cognitive Style, and Innovative Performance: A Contingency Perspective* (CARNABUCI, G; DIÓSZEGI, B, 2015)
17.	Gândire laterală	How Do Entrepreneurial Founding Teams Allocate Task Positions? (JUNG, H, and all, 2015)
18.	Rezolvare de probleme	*Where is the "Me" Among the "We"? Identity Work and the Search for Optimal Balance* (Kreiner, G. and all, 2006)
19.	Beneficiari	Effects of Employees' Positive Affective Displays on Customer Loyalty Intentions: An Emotions-as-Social-Information Perspective (Ze Wang and all, 2017)
20.	Caracter	The Character and Significance of Management Research on the Public Services (Pandtigrew, A. 2005)
21.	Planuri, direcţii	Those with the most find it hardest to share: Exploring leader resistance to the implementation of team-based empowerment (STEWART, G. and all, 2015)
22.	Empatie	*To Thine Own Self Be True? Facades of Conformity, Values Incongruence, and the Moderating Impact of Leader Integrity* (HEWLIN, P. and all, 2015)
23.	Implementarea schimbării	The Value of Voice (to Managers): Employee Identification and the Content of Voice (Burris, E. and all, 2014)
24.	Interacţiune de grup	*Why and When Leaders' Affective States Influence Employee Upward Voice* (Wu Liu and all, 2015)
25.	Performanţă	Pay-For-Performance, Sometimes: An Interdisciplinary Approach to Integrating Economic Rationality with Psychological Emotion to Predict Individual Performance (Maltarich, M. and all, 2015)
26.	Puterea exemplului	*Green by Comparison: Deviant and Normative Transmutations of Job Search Envy in a Temporal Context* (Brian R. Dineen, B. and all, 2015)
27.	Persuasiune	Language and Competition: Communication Vagueness, Interpretation Difficulty, and Market Entry (Wei Guo and all, 2014)
28.	Împuternicire	*Those with the most find it hardest to share: Exploring leader resistance to the implementation of team-based empowerment* Stewart, G. and all, 2015)

Sursa: http://aom.org/journals/

Anexa 2. *Componentele leadershipului transformaţional*


dimensiunea procesuală
a leadershipului
caracterul transformaţional al puterii exercitate de lider faţă demembrii organizaţiei
context
caracterul transformaţional al influenţei exercitate de lider faţă de membrii organizaţiei
focalizarea pe consecinţele organizaţionale cum ar fi: satisfacţie, angajament şi calitatea interacţiunilor dintre lider şi colaboratorii săi

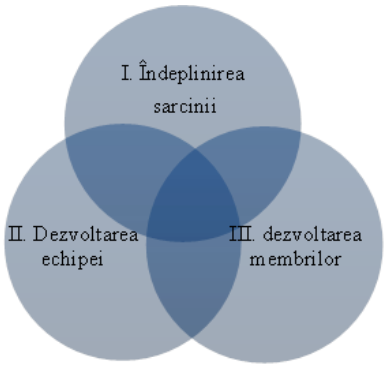
Sursa: https://www.mindtools.com/pages/article/transformational-leadership.htm

Anexa 3. *Sinteza evoluţiei procesului de leadership*

Nivelul de complexitate a conceptului de leadership	**Definiţii**	**Teorii**	**Niveluri de analiză**	**Focusare**	**Tipuri de influ-enţare**
Nivel simplu	leadershipul este o autoritate bazată pe rol;	*Teoria trăsăturilor* *Teoria Comporta mentelor*	nivelul individual; influenţa de sus în jos a liderului asupra membrilor organizaţiei	aptitudini individuale	dominare
Nivel mediu	leadershipul este un proces de influenţă între indivizi;	*Teoria Schimbului Lider-Membru (LMX)*	reciprocitate diadică, caracterizată prin influenţă de tip top-down (liderul asupra membrilor) şi prin influenţă de tip bottom-up (membrii asupra liderului);	abilităţi individuale; construire de relaţii interumane; liderul şi membrii sunt conştienţi de conceptele individual de sine şi de sine relaţional;	influenţă interper-sonală
Nivel incluziv	leadershipul este un proces social bazat pe sistemul interdepen-denţelor dintre indivizi;	*Leadershipul distribuit* *Co-leadershipul*	abordare diadică pe multinivelu-ri (include individul, echipa, şi organizaţia);	abilităţi individuale; construire şi dezvoltare de relaţii; delegare; colaborare; autodepăşire;	dialogul relaţio-nal

Sursa: Traducere după Day, D. V., Harrison, M. M. (2007). „A multilevel, identity-based approach to leadership development”. *Human Resource Management Review,* 17, pp. 360–373.

Anexa 4. *Responsabilitaţile liderului*



I. Responsabilitaţile liderului în raport cu îndeplinirea sarcinii:
a. definirea sarcinii (identificarea scopului, obiectivelor şi directiei);
b. identificarea resurselor necesare (resurse umane, procese, sisteme şi instrumente financiare, sisteme de telecomunicaţii, IT);
c. stabilirea unui plan de acţiune;
d. alocarea sarcinilor (delegare);
e. evaluarea calităţii şi tempo-ului de realizare a muncii;
f. informarea membrilor echipei referitor la progresele realizate;
g. evaluarea performanţelor colective şi individuale în raport cu planul;
h. ajustarea planului;
i. verificarea atingerii scopului.

II. Responsabilitatile liderului în raport cu dezvoltarea echipei:
a.stabileşte şi comunică standardele referitoare la performanţă şi comportament;
b.se asigură că fiecare membru îşi cunoaşte sarcinile proprii, dar şi pe cele ale coechipierilor;
c.stabileşte modul de abordare al activităţilor;
d.menţine disciplina, spiritul etic şi integritatea membrilor;
e.anticipează şi soluţionează conflictele şi diferenţele de opinie;
f.evaluează şi schimbă componenţa echipei în funcţie de necesitaţi;
g.susţine munca în echipă, cooperarea, spiritul de echipă şi asigură un moral ridicat;
h.dezvoltă maturitatea şi capabilitatea colectivă/a grupului - creşte progresiv libertatea de acţiune şi autoritatea echipei;
i.încurajează echipa în vederea atingerii obiectivelor şi scopului – motivează grupul şi asigură sentimentul unui scop comun;
j.creează roluri de leadership în interiorul organizaţiei;
k.facilitează şi asigură o comunicare eficientă atât în interiorul grupului cât şi în ceea ce priveşte comunicarea grupului cu exteriorul;
l.identifică şi rezolvă nevoile de training;
m.asigură feedback referitor la progresul realizat.

III. Responsabilităţile liderului în raport cu dezvoltarea indivizilor:
a.înţelegerea membrilor echipei – personalitate, abilităţi, puncte forte, nevoi, obiective şi temeri;
b.asistarea şi sprijinirea indivizilor – probleme, provocări, planuri;
c.stabilirea unor reponsabilităţi şi obiective adecvate pentru fiecare membru;
d.recunoaşterea eforturilor depuse şi a performanţelor obţinute;
e.încurajarea, motivarea şi răsplătirea indivizilor;
f.identificarea şi utilizarea capabilităţilor şi punctelor forte ale membrilor echipei;
g.respectarea membrilor echipei;
h.dezvoltarea membrilor echipei prin coaching şi training

Sursa: Adaptare după http://www.johnadair.co.uk

Anexa 5. *Privire comparativă asupra modelelor de management şi de leadership educaţional*

Modele formale

- În cadrul modelelor formale, leadershipul este atribuit persoanei din vârful unei piramide complexe a puterii. Liderii manageriali se concentrează asupra funcţiilor şi sarcinilor, pe managementul activităţilor de succes existente, excluzând viziunea unui viitor mai bun pentru organizaţia şcolară.

Modele colegiale

- Stilurile de leadership (leadershipul transformaţional, leadershipul participativ şi leadershipul distrbuit) influenţează şi sunt influenţate de procesul de luare şi asumare a deciziilor.

Modele politice

- Liderii au propriile interese şi valori pe care le urmăresc şi le promovează ca fiind adecvate; aceşti lideri exercită influenţă şi control asupra procedurilor comitetelor ce iau decizii. Modelul cel mai apropiat de micropolitică este leadershipul tranzacţional.

Modele subiective:

- Aceste modele vizează toate persoanele din cadrul instituţiei şcolare, fiecare persoană având o percepţie subiectivă asupra şcolii.

Modele de ambiguitate

- Conceptul de leadership a suferit modificări: există o ambiguitate a scopului, o ambiguitate a puterii, ambiguitatea experienţei şi ambiguitatea succesului.

Modele culturale

- Responsabilitatea liderilor este să genereze cultura, comunicând valorile atât la nivelul şcolii cât şi în comunitate. Modelul de leadership cel mai apropiat de cultura organizaţională este leadershipul moral, concentrat pe etică.

Sursa: Adaptare după Bush, T. Bush, T. (2015). Leadership şi management educaţional. Teorii şi practice actuale. Iaşi: Ed.Polirom. *Sinteză realizată de autori*

Anexa 6. *Privire sintetică asupra modelelor de leadership educaţional*

Modelul conceptual	**Teoreticieni**	**Perspective asupra leadershipului**
Leadershipul instruirii	Houchens, 2008	utilitatea conţinuturilor teoretice pentru îmbunătăţirea practicii profesionale
Leadershipul managerial	Hoyle şi Wallace, 2005	„managerialismul transcende rolul de suport al leadershipului şi devine un scop în sine”
	Bush, 2015	puterea liderilor este poziţională şi se manifestă doar pe durata ocupării funcţiei respective
Leadershipul transformaţional	Simola şi colaboratorii, 2010	cercetările au arătat o relaţie pozitivă între leadershipul transformaţional şi motivaţiile membrilor organizaţiei
	Jung şi colaboratorii, 2003	activarea sistemului de valori al membrilor organizaţiei
Leadershipul participativ	Copland, 2001	membrilor organizaţiei participă la luarea deciziilor
Leadershipul distribuit	Raelin, 2006	învăţarea se produce prin interacţiuni între membrii organizaţiei şi influenţare laterală
Leadershipul tranzacţional	Cassidy şi colaboratorii, 2008	„liderii trebuie să armonizeze o multitudine de scopuri organizaţionale”
Leadershipul postmodern	Grogan şi Simmons, 2007	„limbajul, subiectivitatea şi sensul sunt centrale”
Leadershipul emoţional	Damasio, 1995	leadershipul este exercitat prin: comunicare, multiculturalitate şi schimbare;
	Goleman şi Boyatzis, 2008	leaderhipul este definit ca fiind capacitatea liderului de a anticipa emoţiile persoanelor cu care interacţionează

Sursa: Sinteză realizată de autori

LISTA FIGURILOR

Figura 1.1. Dimensiunea socială a leadershipului în organizații. 15
Figura 1.2. Forme de leadership 17
Figura 1.3. Funcția de leadership 22
Figura 1.4. Condiţiile ca oamenii să devină lideri 26
Figura 1.5. Factorii leadershipului transformațional 28
Figura 1.6. Teatrul interior al individului 31
Figura 1.7. Sinteza componentelor leadershipului 33
Figura 2.1. Ipostazele liderului în organizații 41
Figura 2.2. Tipuri de lideri în organizații 41
Figura 2.3. Tipologia liderilor 42
Figura 2.4. Roluri-cheie ale liderilor 46
Figura 2.5. Caracteristicile liderului 48
Figura 2.6. Crearea climatului propice motivației intrinseci 60
Figura 2.7. Caracteristicile puterii 61
Figura 2.8. Modalități de manifestare a puterii liderului 62
Figura 2.9. Exercitarea puterii în organizații 63
Figura 2.10. Modelul influenței 64
Figura 2.11. Tehnici de influențare - recadrarea 67
Figura 2.12. Distincția dintre influențare și manipulare 68
Figura 2.13. Stiluri dezionale în procesul de leadership 71
Figura 2.14. Matricea celor patru stiluri de leadership 71
Figura 2.15. Funcțiile viziunii 73
Figura 2.16. Modelul teoretic al relațiilor dintre valorile motivaționale 74
Figura 2.17. Competențele inteligenţei emoţionale în leadership 78
Figura 2.18. Competenţe de leadership 79
Figura 2.19. Cercurile leadershipului 80
Figura 2.20. Legături organizaționale în procesul de leadership 80
Figura 2.21. Comportamentele liderului 81
Figura 2.22. Universul lumilor sociale 82
Figura 2.23. Poziționarea membrilor organizației față de acțiunile liderului 84
Figura 2.24. Pârghiile puterii liderului 85

Figura 2.25. Etapele procesului de schimbare 88
Figura 2.26. Factorii schimbării organizaționale 89
Figura 2.27. Etapele strategiei radicale de schimbare 90
Figura 2.28. Schimbarea planificată - Dezvoltarea organizațională. 91
Figura 2.29. Bariere în calea schimbării 92
Figura 3.1. Dimensiuni ale leadershipului în organizațiile școlare 96
Figura 3.2. Comportamente specifice leadershipului transformațional 103
Figura 3.3. Factorii determinanți ai stilului de leadership 116
Figura 3.4. Stilul profesorului lider 119
Figura 3.5. Sfera de referință a sistemului de învățământ preuniversitar 120
Figura 3.6. Sistemul de învăţământ preuniversitar din România 121
Figura 3.7. Evoluția schimbărilor înregistrate în sistemul de învățământ 122
Figura 3.8. Caracteristicile şcolii ca organizaţie 124
Figura 3.9. Caracteristicile şcolii ca organizaţie socială 125
Figura. 3.10. Abordarea holistică a școlii 125
Figura 4.1. Factorii eficacității în organizațiile școlare 129
Figura 4.2. Modelul OSOVCL 131

Caseta 1. *Pentru a fi un lider de succes* 87

LISTA TABELELOR

Tabelul 1.1. Examinarea conceptului de leadership în domeniul psihologiei sociale şi în domeniul psihologiei organizaționale 15
Tabelul 1.2. Conceptualizări eterogene atribuite leadershipului 19
Tabelul 1.3. Leadershipul ca proces de influenţă 20
Tabelul 1.4. Leadershipul ca artă 20
Tabelul 1.5. Funcțiile leadershipului 21
Tabelul 1.6. Dualitatea comportamentelor de leadership 24
Tabelul 1.7. Teoria maturității subordonaților 27
Tabelul 1.8. Sinteza modelelor teoretice asupra inteligenţei emoţionale 32
Tabelul 2.1. Conceptul de lider 39
Tabelul 2.2. Lider vs manager. Abordări distincte 43
Tabelul 2.3. Funcțiile liderului și funcțiile managerului 43
Tabelul 2.4. Limitele liderului 49
Tabelul 2.5. Definițiile puterii 61
Tabelul 2.6. Tipurile de putere 63
Tabelul 2.7. Forme de influență 65
Tabelul 2.8. Pârghiile influenței 66
Tabelul 2.9. Clasificarea manipulărilor din organizații 69
Tabelul 2.10. Competenţe profesionale în educație 77
Tabelul 3.1. Lucrări de specialitate în domeniul administației educaționale 94
Tabelul 3.2. Viziunea - dimensiune esențială a leadershipului educațional 98
Tabelul 3.3. Abordări particularizate ale leadershipului educațional 99
Tabelul 3.4. Tipologia modelelor de leadership educațional 99
Tabelul 3.5. Perspective asupra leadershipului centrat pe învățare 100
Tabelul 3.6. Efecte semnificative ale leadershipului transformațional 104
Tabelul 3.7. Definițiile procesului de leadership participativ 105
Tabelul 3.8. Definițiile procesului de leadership distribuit 106
Tabelul 3.9. Perspective asupra leadershipului tranzacțional 107
Tabelul 3.10. Perspective asupra leadershipului postmodern 108
Tabelul 3.11. Maturitatea emoţională a liderilor formali 110
Tabelul 3.12. Competențele inteligenței emoționale 111

Tabelul 3.13. Definiții ale stilurilor de leadership 116
Tabelul 3.14. Legătura cauzală dintre stilurile de leadership și rezultatele obținute în generarea rezonanței în organizații 118
Tabelul 3.15. Definiţii ale sistemului de învăţământ 120
Tabelul 3.16. Școala-conceptualizare 123
Tabelul 3.17. Diferențele dintre organizările formale și organizările informale 126
Tabelul 4.1. Avantajele și limitele modelului SOVCL 136